



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

MARIA DO SOCÔRRO DO NASCIMENTO

EROS NA ESCOLA:

Controle e silenciamento nas práticas discursivas sobre sexualidade em uma
escola pública de João Pessoa- PB

JOÃO PESSOA
2010

MARIA DO SOCÔRRO DO NASCIMENTO

EROS NA ESCOLA:

Controle e silenciamento nas práticas discursivas sobre sexualidade em uma
escola pública de João Pessoa- PB

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba,
como requisito parcial à obtenção do Grau de
Doutora em Sociologia. **Área de concentração:**
Sociologia Urbana. **Orientador:** Prof. Dr. Adriano
A. Gomes de León

JOÃO PESSOA

2010

EROS NA ESCOLA:
Controle e silenciamento nas práticas discursivas sobre sexualidade em
uma escola pública de João Pessoa- PB

Por

MARIA DO SOCÓRRO DO NASCIMENTO

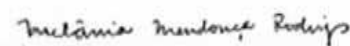
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do Grau de Doutora em Sociologia.

Aprovado em: ____/____/____

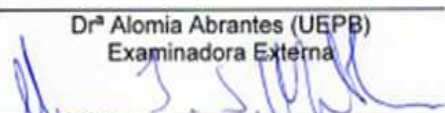
BANCA EXAMINADORA


Dr. Adriano Azevedo Gomes de Léon (PPGS-UFPB)
Orientador


Dr.ª Marluce Pereira da Silva (UFRN)
Examinadora Externa


Dr.ª Melânia Mendonça Rodrigues (UFCG)
Examinadora Externa


Dr.ª Alomia Abrantes (UEPB)
Examinadora Externa


Dr. Charliton José dos Santos Machado (UFPB)
Examinador Interno

N244e Nascimento, Maria do Socôrro do.

Eros na escola: controle e silenciamento nas práticas discursivas sobre sexualidade em uma escola pública de João Pessoa-PB / Maria do Socôrro do Nascimento.- João Pessoa, 2010.

274f. : il.

Ao meu pai (in memoriam), Antônio Firmino do Nascimento;

À minha mãe, Inez Eugênia do Nascimento.

AGRADECIMENTOS

A Deus, cuja feminilidade e masculinidade se fundem em todas as suas formas: mar, sol, chuva, lua, mulher, homem, estrelas... Que me orientaram, me ampararam e me motivaram, aparecendo em suas variadas figuras: seja na materialização de minha mãe, ou na figura de minha analista, às vezes como o meu orientador, ou ainda através do sorriso e do olhar de Thyaguinho, meu neto, de quatro anos de idade, que, com sua imensa e inocente sabedoria, fez de um colchão que estava em meio à desarrumação nossa de cada dia, um foguete. E, ao perceber-me com o semblante alterado, sem largar o computador e sem dar atenção para ele, argüiu imponente: “vó, se você demorar aí, vai perder é o foguete. Aí, pronto, visse vó”? Foi quando entendi que devia finalizar o primeiro capítulo da tese. Depois a própria tese. Encerrar esta relação. Fechar este ciclo. Partir para outras...

A orientação divina também ganhou formas de pessoas anônimas, de paisagens conhecidas, como a praia, em cujas areias caminho, que por mais que fizessem parte de meu cotidiano, sempre tinham algo de novo a me comunicar.

Às pessoas que se mostraram amigas, ligadas a mim pelos laços de sangue ou não, e nos momentos em que tudo pareceu ruir, tomaram forma de estrelas brilhantes, a me vestiram com seu brilho.

Enfim, os meus agradecimentos a todas as estrelas, de todas as galáxias, que me erotizaram e tornaram possível a superação de tantas dificuldades no percurso da elaboração deste trabalho, que, por muito tempo, foi objeto de desejo e hoje, sem dúvida, é objeto de realização, apesar da ressalva de que meu intento seria fazer melhor. Sei que não o fiz, mas fiz o possível. E sozinha, faria muito menos, ou não o faria. Estrelas todas! Muito obrigada!

RESUMO

Esta Tese originou-se de uma pesquisa sobre a arqueologia do conceito de sexualidade em práticas discursivas desenvolvidas na escola de Ensino Fundamental, a partir dos discursos veiculados pelos projetos educacionais da década de 1960 e 1970 (Educação Moral e Cívica – EMC) e das décadas 1990 e 2000 (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN). Propõe-se problematizar os processos “ortopedizadores” pelos quais as sexualidades vêm sendo objetivadas e subjetivadas através e nos dispositivos educacionais. Utiliza-se do método arqueológico (FOUCAULT, 2008), buscando compreender como essas sexualidades são constituídas pelos discursos veiculados através de projetos e programas que compuseram as ações governamentais desse período, traduzidas em políticas públicas comprometidas em atender às demandas sociais oriundas de indivíduos e/ou grupos considerados diferentes, “estranhos ou anormais.” A coleta e a análise dos dados foram organizadas a partir das temáticas *Gravidez* (precoce, indesejada, ou não planejada) e *DSTs/AIDS*. O *corpus* é composto pelos discursos de docentes, técnicos/as e por escolares do Ensino Fundamental, através das entrevistas tipo *focais*, da observação de campo e das palestras proferidas sobre sexualidades. Para chegar aos motivadores das entrevistas, foram utilizadas fotos de pessoas famosas que remetiam à temática da sexualidade. A escolha das fotos se deu a partir de uma pesquisa de opinião desenvolvida na orla marítima e no centro da cidade de João Pessoa/PB. Para a análise dos dados, orientou-se teoricamente da Análise do Discurso na perspectiva em que Foucault (1992, 1999 e 2008) a desenvolve. Concluiu-se que, na escola pesquisada, as sexualidades são objetivadas e subjetivadas a partir das estratégias de regulação provindas das *epistemes* dominantes, dos mitos e tabus constituídos histórico e socialmente, calcados na heteronormatividade performática. Esse entendimento acerca das diferenças parece justificar os processos de exclusão, norteados por preconceitos, por homofobismos, dos quais emergem as masculinidades, as feminilidades, os corpos, e ainda as identidades sexuais concebidas como entidades naturais, essenciais e fixas. A escola e a família, para a instituição escolar pesquisada, são agências educativas que não se constituem como *locus* de discussões sobre as sexualidades e suas manifestações, notadamente quando estas *borrarem* os limites estabelecidos.

Palavras-Chave: Sexualidades. Arqueologia. Jovens. Escola. Diferenças.

RÉSUMÉ

Cette thèse est née de la recherche sur l'archéologie de la notion de la sexualité dans les pratiques discursives développées à l'école primaire, dans les discours diffusés par les projets éducatifs des années 1960 et 1970 (Education Morale et Civique - CME) et les décennies 1990 et 2000 (Paramètres Curriculaires Nationaux - PCN). On propose d'examiner les processus "de contention" par lesquels les sexualités sont objectivées et subjectivées à travers et dans les dispositifs pédagogiques. On utilise la méthode archéologique (Foucault, 2008), en essayant de comprendre comment ces sexualités sont constituées par les discours véhiculés à travers les projets et les programmes qui ont composé les actions gouvernementales de cette période, traduites en politiques publiques engagées pour répondre à la demande sociale issues d'individus et/ou des groupes considérés comme différents "étranges ou anormales." La collecte et l'analyse des données ont été organisées à partir des thématiques: *grossesse* (précoce, non désirée ou non planifiée) et *MST/SIDA*. Le corpus est constitué de discours des enseignants, des techniciens/ennes et des étudiants de l'école primaire, à travers les interviews de type focal de l'observation sur le terrain et des conférences sur la sexualité. Pour accéder à la motivation des entrevues, on a utilisé des photos de personnes célèbres qui ont évoqué le thème de la sexualité. Le choix des photos a été fait à partir d'un sondage élaboré sur les côtes et au centre ville de Joao Pessoa/PB. Pour l'analyse des données, on s'est guidé par la théorie de l'Analyse du Discours dans la perspective développée par Foucault (1992, 1999 et 2008). On a conclu qu'à l'école enquêtée, les sexualités sont objectivées et subjectivées à partir des stratégies de règlement découlant des épistèmes dominantes, des mythes et des tabous constitués historiquement et socialement enracinés dans l'hétéronormativité performative. Cette compréhension des différences apparaît pour justifier les processus d'exclusion, guidés par des préjugés, par l'homophobie émergente de la masculinité, la féminité, les corps, et même les identités sexuelles conçues comme des entités naturelles, essentielles et fixes. Pour l'établissement d'enseignement recherché, l'école et la famille sont des Institutions d'enseignement qui ne sont pas constituées comme un lieu de discussions sur les sexualités et ses manifestations, en particulier quand ils brouillent les frontières établies.

Mots-clés: Sexualités. Archéologie. Jeunes. école, Différences.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Foto de Vera Fischer – Miss da década de 60.....	89
Figura 2 -	Foto de Eliane Thopsom – Miss da década de 70.....	89
Figura 3 -	Foto de Natália Guimarães – Miss do ano 2000.....	90
Figura 4 -	Foto de Larissa Costa – Miss do ano 2000.....	90
Figura 5 -	Foto de Michael Jackson.....	240
Figura 6 -	Foto de Michael Jackson.....	240

SUMÁRIO

A PESQUISA: Pontos de partida, percursos palmilhados e os possíveis pontos de chegada	10
O CENÁRIO DA PESQUISA	28
OS (DES) CAMINHOS DA PESQUISA	31
DOCENTES E TÉCNICAS PELAS DOCENTES E TÉCNICAS	32
CARACTERIZAÇÃO DAS/OS ESCOLARES, SEGUNDO OS/AS PRÓPRIOS/AS ESCOLARES	33
A ESCOLHA DAS FOTOS E REPORTAGENS QUE MOTIVARAM AS ENTREVISTAS FOCAIS	37
1 ARQUEOLOGIA DO CONCEITO DE SEXUALIDADE NA ESCOLA: a formação moral e cívica e o processo de ortopedização das sexualidades	45
1.1 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO	46
1.2 A ESCOLA: locus de normalização e <i>subjetivação da sexualidade</i>	50
1.3 CONVULSÃO CULTURAL E PEDAGOGIZAÇÃO DA SEXUALIDADE	55
1.4 ÚLTIMOS SUSPIROS DO DECRETO-LEI 869/69	100
1.5 O PROJETO DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA: o sucesso velado	102
2 O DISCURSO OFICIAL SOBRE SEXUALIDADE A PARTIR DOS ANOS 80: os PCN, o Brasil sem homofobia e o SPE	108
3 AS REDES DISCURSIVAS DE DOCENTES E TÉCNICAS/OS: a sexualidade como <i>outsider</i> na escola	146
3.1 SOCIOLOGIA DO ARQUIVO MORTO DA ESCOLA: o discurso de docentes e técnicas/os sobre os PCN, o Brasil sem Homofobia e o SPE.	155
3.2 O DESVIO, A (RE) INVENÇÃO: o projeto pedagógico oficioso-oficial	169
3.3 O <i>OUTSIDER</i> É SEMPRE PERIGOSO. NA ESCOLA, ENTÃO...	178
3.4 IDEIAS HIGIENISTAS NA ESCOLA: o <i>gay</i> , a sapatão a que fica com muitos, e a AIDS	180
4 AS REDES DISCURSIVAS DOS/DAS ESCOLARES	206
4.1. OS DISCURSOS DAS/DOS ESCOLARES: a escola como lugar de regulação e disciplinarização das sexualidades e identidades	207
4.2 MITOS E TABUS DA SEXUALIDADE DOS/AS ESCOLARES: o arquivo nada morto	225
4.3 OS ECOS FANTASMAGÓRICOS DO ARQUIVO MORTO, OU A PRODUÇÃO DA ESTRANHEZA: linha de fuga das/os escolares	234
CONSIDERAÇÕES FINAIS	242
REFERÊNCIAS	260

A PESQUISA:

**Pontos de partida, percursos palmilhados
e os possíveis pontos de chegada**

*Rebento, substantivo abstrato. O ato, a criação e o seu momento.
Como uma estrela nova e seu barato que só Deus sabe lá no firmamento.
(Gilberto Gil, **Rebento**, 1992)*

O tema sexualidade humana vem sendo discutido nos mais diversos campos das ciências. Esta pesquisa, de cunho etnográfico, visa situar tal tema na interface entre a Sociologia e a Educação. A partir do lugar de Pedagoga, minha primeira formação profissional, intento analisar práticas discursivas produzidas e circulantes em uma escola do Ensino Fundamental quanto à temática referida. Para tanto, remonto ao período compreendido entre as décadas de 1960 a 2000, por esse período se constituir como cenário das práticas discursivas que, no campo da educação, são metaforizadas através dos discursos oficiais veiculados prioritariamente pelos Projetos da Educação Moral e Cívica - EMC (1960 e 1970) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1990 e 2000). Na década de 1980, que se coloca no intervalo dos períodos escolhidos, houve uma explosão discursiva, em termos de dispositivos legais, culminando na elaboração da Constituição Federal.

Os discursos veiculados pelos projetos e programas que compuseram as ações governamentais desse período, traduzidas em políticas públicas, comprometeram-se com a tarefa de atender, buscando diminuir os ecos das vozes outsiders, às demandas sociais oriundas de grupos minoritários em termos de visibilidade social, por serem classificados como “diferentes”, denominação que, no conjunto dos enunciados discursivos, traduz sentidos atribuídos a indivíduo e/ou grupo portador de identidades anômalas quanto às suas orientações sexuais, por estas borrar os limites da normalidade e serem situadas na esfera do patológico e ainda por indiciarem alguma forma de pertencimento a grupos de adeptos das sexualidades desviantes, ou periféricas (FOUCAULT, 1988).

A década de 1960 é reconhecida como o período de grandes mutações provindas das micro-revoluções política, cultural e social, marcadas por confrontos, movimentos de resistência, que tiveram como ícone o movimento estudantil, sob o signo da União Nacional dos Estudantes (UNE), que desestabilizava a ordem conservadora brasileira, que se constituiu em contexto propício para a implementação e desenvolvimento da temática acerca da sexualidade humana.

Contrariamente, esta era silenciada nas práticas discursivas, tendo seus conteúdos diluídos em princípios morais e discursos patriotas, nos quais o dueto moral e civismo se fazia sempre presente. E foi no início desta década que o Presidente da República, Jânio Quadros, com base no propósito patriota moralizante que atravessava sua prática de governo, baixou o Decreto 50.505, de 26.04.1961, cujo art. 1.º dispunha que é obrigatória a prática de atividades extra-escolares, de natureza moral e cívica, nos estabelecimentos de qualquer ramo ou grau de ensino, públicos ou particulares, sob a jurisdição do Ministério da Educação e Cultura. (BRASIL, 1961a).

Em 1961, o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1961b) foi finalmente aprovado pelo Senado, após uma tramitação que duraria treze anos, e sancionado pelo Presidente da República. Com mais de 200 emendas recebidas no Senado, essa Lei se destinava a conciliar as tendências divergentes que se enfrentavam, para garantir que seus interesses fossem contemplados. No início desta década, o Brasil abandona o agrarismo e suas marcas. A corrida para a urbanização se acelera, superando, em número, a população rural. Um parque industrial, produtivo e diversificado passa a dividir as forças sociais. O controle dos lucros provindos do processo de desenvolvimento industrial incrementa as disputas. A ideologia nacionalista-desenvolvimentista *versus* a industrialização se digladiam por todo o período.

A partir da metade da década de 1960, essa contradição se acirra drasticamente, eclodindo a insatisfação social da sociedade brasileira que exigia uma solução. Uma vez consolidada a industrialização no país, chegava o momento de se discutir sobre a divisão dos lucros e os destinos que teria o processo de desenvolvimento. A burguesia empenhava-se em consolidar seu poder, enquanto as forças de esquerda empunhavam a bandeira da ideologia nacionalista-desenvolvimentista. A sociedade se organizava em movimentos sociais cada vez mais mobilizadores, agregando grandes contingentes e estratégias de luta de parte a parte. As Reformas de Base (reformas tributárias, agrária, financeira, educacional etc.), como instrumento de democratização dos lucros resultantes do processo de desenvolvimento atingido até então, se constituíam como o oxigênio dos movimentos de massa. Neste cenário, insurge-se a figura do Presidente João

Goulart, o vice de Jânio Quadros, eleito com o apoio da UDN, que renunciou para que “Jango” (PTB) passasse a governar o país se constituindo como a personalidade que conduziria a denominada burguesia progressista a acatar tais reformas. O apoio popular a “Jango” é notório nos sindicatos, nas unidades educativas escolares, nos partidos de esquerda legalizados ou ainda na clandestinidade. Essas forças que se constituíam junto às vanguardas de esquerda, os socialistas de matizes ideológicas distintas como os social-democratas, os marxistas, os socialistas cristãos, viam na sigla do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), um partido das massas, aferindo ao “Janguismo” um forte teor populista.

Essas forças populares e democráticas, representadas por suas vanguardas intelectuais, expressaram sua insatisfação quando “Jango” sancionou a LDBEN/61. No entender das esquerdas, ao não vetar o tal projeto, “Jango” teria abandonado as forças progressistas, exatamente quando a política educacional do país poderia sofrer uma abrupta mudança em seu processo de definição. De acordo com Ghiraldelli Júnior (1990), neste momento, o então Presidente não ousou se contrapor ao Congresso Nacional.

No entanto, o Decreto baixado por Quadros continuava repercutindo nas escolas. Dessa maneira, o conteúdo moral e cívico que se desenvolvia na escola passava a ser obrigatório a se desenvolver concomitantemente no âmbito familiar. Os processos “ortopedizantes”¹ da sexualidade são eficazmente trabalhados de forma dissimulada no conjunto dos discursos morais e cívicos (patriotas), cabendo às famílias se responsabilizarem por imprimir em seus membros os valores da moral

¹ O termo “ortopedização” será usado, no decurso desta tese, com o sentido tal como Foucault (2002 e 2007) utiliza ao desenvolver suas análises sobre as relações de poder, tomando como referência a ideia de sociedade disciplinar, para a qual no século XIX, o panoptismo e a reforma das prisões se constituíram como modelares. As gravuras nº 1 e 30, de Andry (1749, apud Foucault, 2007), sintetizam o conceito de ortopedia utilizado por Michel Foucault, sobretudo nas obras já mencionadas. *A ortopedia ou a Arte de Prevenir e Corrigir, nas Crianças, as Deformidades do Corpo*, tem seu sentido estendido não só em relação ao corpo infantil, mas também a prevenção e correção das deformidades do corpo dos indivíduos em todas as suas idades etárias, notadamente na juvenil, no que concerne à prevenção e à correção das sexualidades não aceitas como saudáveis, promovendo *ortopedias* morais, sociais conseguidas a partir das biopolíticas, desenvolvidas a partir do século XVIII, as quais, a partir do corpo individual, alcançaram todo o corpo social. O adestramento e a disciplina que nas sociedades modernas investiram sobre o corpo, objetivando-o e incluindo-o em um quadro de docilidade e produtividade, tiveram como meio a “ortopedização” da moral, do corpo, do sexo, das identidades... E das sexualidades.

e dos bons costumes. Proliferava nas práticas discursivas educacionais, para além dos dispositivos oficiais que regiam a escola, todo um conjunto de práticas discursivas que não formavam apenas o indivíduo patriota, de moral admirável, ilibado, mas a objetivação desse indivíduo quanto à sexualidade de acordo com esses discursos, mesmo que, nesse decreto, explicitamente não se mencionava nenhuma diretriz sobre a educação sexual.

A opção por priorizar essa década como ponto de partida para essa pesquisa se justifica ainda por, neste período, os acontecimentos políticos e sociais incidirem diretamente no sistema educacional, definindo diretrizes que viriam impactar as ações da escola, notadamente o ensino primário e secundário (nomenclatura em vigor na época). Desta feita, a sociedade brasileira, sob os efeitos do golpe militar de 1964, assistiu a mais um ato autoritário e arbitrário. Exatamente em 11 de abril, o Supremo Comando da Revolução determina que o Marechal Humberto Castelo Branco assumira a presidência da República em caráter provisório. A ordem do Supremo é completamente acatada, visto o Congresso não esboçar resistência alguma, uma vez que a “*vontade*” militar se constituía em ordem inquestionável para o Congresso. Nesse contexto, Castelo Branco toma posse como presidente da República que implementaria a transição e restauração da ordem política constitucional (Machado, 2009). A principal tarefa do então presidente Castelo Branco seria a de colocar *ordem na casa* e como parte das estratégias para que este intento fosse conseguido, em 21 de março de 1966, baixou o Dec nº 58.023, que mais uma vez investia na *restauração* moral e cívica do país. Esse Decreto tornava obrigatória a Educação Moral e Cívica em todo território brasileiro (BRASIL, 1966).

No período de 1967 a 1969, o Brasil é governado por Arthur da Costa e Silva, período popularmente conhecido como a *época do Governo Costa e Silva*, que assumiu a Presidência do país, através de uma eleição indireta no Congresso Nacional, ocorrida em 3 de outubro de 1966, vindo a tomar posse apenas em março de 1967. A partir de então, oficiais e militares reformados viriam a tornar-se o grupo-centro do comando ditatorial, utilizando-se de estratégias políticas, estendendo por toda parte técnicas e instrumentos repressivos que mantinham estreitas ligações com o palácio (MACHADO, 2009). O primeiro ano de atuação do Marechal se

caracterizou pela tentativa de governar constitucionalmente, mas isto não se consolidou devido às fortes pressões civis e populares em crescentes movimentos organizados, opondo-se ao regime militar ditatorial, que não encontrou outra alternativa de enfrentamento a não ser elevar os níveis de autoritarismo e repressão. O governo de Costa e Silva demonstrou o quanto sua atuação era ditatorial, ao desencadear violências e agressões de todas as ordens jamais vistas. (MENESES, 2010).

É neste contexto que a União Nacional dos Estudantes (UNE) promove, no Rio de Janeiro, em meados de 1968, a *Passeata dos Cem Mil*, uma manifestação de luta pelas liberdades públicas. A passeata, ou a *marcha dos 100 mil*, teve seu ponto de partida da Cinelândia/RJ, congregando, em sua maioria, jovens, artistas, padres e deputados, que se tornaram protagonistas da maior vitória da oposição, desde as eleições de 1965. Foi essa *marcha* que representou a insatisfação popular com o que se assistia na política brasileira: greves operárias aconteciam em todo o Brasil, com especial vigor nas cidades de Contagem (MG) e Osasco (SP).

Os militares “linha dura” exerceram forte pressão contra Costa e Silva, impelindo-o a decretar o Ato Institucional nº 5 (AI-5), em dezembro de 1968 (BRASIL, 1968b). Iniciava-se, então, o mais longo período ditatorial da história brasileira. Esse período perdurou por 10 longos anos, marcados por violenta repressão política, mas que a essa não se resumia. Machado (2009) sintetiza esse acontecimento político que, sem dúvida, se refletiria no cenário educacional, atravessando os dispositivos legais e imprimindo patriotismo, civismo, mas, acima de tudo, uma moral, recrudescida com os valores conservadores elitistas de uma pequena parcela da população brasileira. Assim se expressa o autor:

O AI-5 assegurava os plenos poderes que os atos anteriores já haviam concedido ao presidente da república, com uma diferença crucial: enquanto o AI-1 e o AI-2 estabeleciam prazos para duração desses plenos poderes, o AI-5 estabelecia-os por tempo indeterminado. Dessa forma o presidente poderia utilizá-los sempre que fosse necessário, a fim de impedir qualquer tentativa de mobilização civil ou militar contra o regime.

No exercício dos plenos poderes, o presidente da República poderia cassar mandatos eletivos, suspender direitos políticos dos cidadãos, demitir ou aposentar juízes e outros funcionários públicos, suspender o *habeas corpus* em crimes considerados contra a segurança nacional, legislar por decreto, julgar crimes políticos em tribunais militares, entre outras medidas autoritárias (RIDENTI, 2005 apud MACHADO, 2009, p.29).

A partir daí, grupos de esquerda organizaram a guerrilha urbana, realizando os primeiros assaltos a bancos e sequestros de embaixadores para a obtenção de fundos.

Em agosto de 1969, o presidente Costa e Silva, por problemas de saúde de saúde, se vê obrigado a afastar-se do governo. Seu vice, o civil Pedro Aleixo, em cujo *curriculum vitae* constava a mácula de seu posicionamento contrário ao AI-5, foi impedido de assumir o poder. Uma Junta Militar, composta pelos ministros Márcio de Sousa e Melo (Aeronáutica), Aurélio de Lira Tavares (Exército) e Augusto Rademaker (Marinha), substituiria o marechal Costa e Silva. Tal Junta governaria por apenas dois meses, ou seja, de 31 de agosto a 30 de outubro de 1969 (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1990).

A escola que, historicamente, se caracterizou por vincular-se ao poder estatal, mais uma vez serve a esse fim, e instrumentaliza a Junta Militar, quanto aos objetivos políticos por esta pleiteados. Dessa maneira, em 12 de setembro de 1969, a Junta Militar baixou o Decreto Lei nº 869 tornando, mais uma vez, obrigatório o ensino da disciplina Educação Moral e Cívica em todas as escolas do território brasileiro (BRASIL, 1969). Nessa fase, há uma reedição de um novo conjunto dos mesmos princípios já editados em documentos oficiais anteriores. Ou seja, o respeito às instituições, o fortalecimento da família, obediência à lei, fidelidade no trabalho, integração na comunidade e o apreço incondicional à pátria. Esse princípio se colocaria acima de todas as qualidades e comporia o cidadão sincero, convicto e fiel ao cumprimento de seus deveres e de solidariedade humana. A sexualidade prosseguia como objeto de “ortopedizações,” veladas, no conjunto de enunciados que designavam os pilares que a família e o bom patriota, bem educado moral e civicamente deviam adotar como estruturante da formação humana.

À revelia dos processos “ortopedizadores” dos discursos oficiais da década de 1960, essa época se constituiu como o cenário no qual a educação sexual formal obteve inserção, em condição oscilante, ora silenciada, ora inexistente, ora marcada por algumas experiências individuais desenvolvidas em escolas públicas, com destaque para experiências desenvolvidas no Estado do Rio de Janeiro, na segunda metade desta década. Tais iniciativas individuais foram soterradas na década vindoura quando a Comissão Nacional de Moral e Civismo se pronunciou contrariamente à proposta de que a Educação Sexual passasse a ser obrigatória nos currículos escolares, através do projeto de lei, de 1968, da Deputada Federal do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), Júlia Steimbruck (ROSEMBERG, 1985).

O período de ditadura militar que teve a durabilidade de mais de duas décadas pode ser didaticamente dividida em três estágios: o primeiro congrega os anos em que os generais Castelo Branco e Costa e Silva governaram (1964-1969); o segundo envolve o governo da Junta Militar e do general Garrastazu Médice (1970-1974); e o terceiro que abrange os governos dos generais Ernesto Geisel e João Baptista Figueiredo (1975-1985). No que se refere à Educação, esses longos 21 anos foram calcados pela repressão, processos e consolidações de privatizações de ensino, exclusão das classes populares de um ensino de qualidade elementar, institucionalização do ensino profissionalizante, implantação do tecnicismo pedagógico como corrente filosófica neutra e cientificamente comprovada. Registra-se também que, dado ao acervo de dispositivos legais, abundantes, gerais e confusos, contou-se com a desmobilização do magistério.

O efeito arquivo, conforme Foucault (1992, 2005, 2008a), representa o conjunto dos discursos efetivamente pronunciados em determinados períodos, mas que continuam emitindo seus ecos, existindo através da história. Munida desta noção, busco analisar o jogo das regras que, em uma cultura específica, a brasileira, nos períodos abordados, determina o aparecimento e/ou o desaparecimento de enunciados que produzem sentidos acerca de *scripts* sexuais determinados. Importa mais “o como” se processa o apagamento ou permanência de sexualidades, do que “o porquê” destas práticas e roteiros serem aceitos socialmente. A existência paradoxal de acontecimentos e as regras postas em ação por práticas discursivas específicas em um dado momento sócio-educacional são indicadores dos sentidos

que constroem as identidades aceitas ou não. O que foi “dito”, de modos diversos, continua com seus efeitos de verdade se reproduzindo a despeito, das décadas que passam.

Martins (2004) ressalta que a Geração AI-5 é considerada como portadora de comportamentos tipificados como alienados, forjados a ferro e a fogo pelo regime autoritário no Brasil. A Geração AI-5 é tomada como objeto de estudo de diversas áreas da ciência, por se constituir como um universo particular e específico da sociedade brasileira. Isso porque, se por um lado havia a repressão político-ideológica, a força física que cerceava e matava, usando a ditadura política como forma de poder que ecoa, por outro e do mesmo lado, havia a linha de fuga, os focos de resistência².

Tal geração AI-5 é emblemática de um modo de existência que teve sua gênese na sociedade brasileira, em um momento particular de grandes conflitos e tensões, mas que não congrega sob sua denominação apenas os grupos diretamente identificados como pertencentes a uma classe socioeconômica, mas, principalmente os não diretamente motivados por interesses de classe, ou econômicos, considerando-se que, em sua maioria, os integrantes desta identidade coletiva, individualmente se identificavam como *outsider*³ dos processos de produção. As ações destes grupos, que compuseram a Geração AI-5, trazem consigo a reatividade, a resistência, no sentido foucaultiano, às normas estabelecidas autoritariamente pelas organizações políticas da sociedade de então, negando, resistindo a esse projeto de todas as formas. Essa atitude individual e/ou

² O sentido de resistência, adotado nesta tese, não é redutível ao esquema dialético relações de poder *versus* resistência, mas como inseparável das relações de poder, uma vez que tanto a resistência faz nascer as relações de poder, quanto ela, a resistência, por vezes, é fruto dessas mesmas relações. Estas estão em todo lugar, a resistência é o ponto de fuga, o espaço criado paradoxalmente para se agenciar possibilidades de transformações, também oriundos de toda parte, não se localizando, portanto, em uma força que nasce contra o poder, mas se mobilizando contra certos *efeitos de poder, estados de dominação*. Para melhor aprofundamento da mutação de sentido de transgressão/resistência, ver Foucault (1979) e Foucault (2009).

³ As configurações “*estabelecidos e outsiders*” foram elaboradas por Elias (2000), em seu estudo sociológico sobre as relações de poder, a partir de uma pesquisa etnográfica realizada na comunidade fictícia de Winstson Parva (Alemanha), no final da década de 1950.

coletiva, que se filia a uma ética e a uma estética da existência, orientará *scripts* comportamentais, em termos políticos, sociais, educacionais, culturais e sexuais.

Assim, o conceito de segurança nacional é tão *omnibus*, quanto o de heteronormatividade. Sob seus limites, cabe quase tudo, menos o diferente. A segurança nacional, assim como a heteronormatividade, são conceitos provenientes de uma gramática discriminatória, vinculada a uma concepção de poder que é exercido, mas que, nessa prática, produz o seu oposto à insegurança nacional e à simpatia às identidades desviantes. A cultura autoritária veiculada pelos mais variados dispositivos discursivos, atravessados pela violência policial, burocrática ou educacional que almeja notadamente o desrespeito aos direitos individuais, faz seus efeitos de arquivo na existência de indivíduos e/ou grupos, não se restringindo apenas a delinear as relações de poder na sociedade, mas, sobretudo a penetrar, ordenar e normatizar os domínios que dizem respeito à cotidianidade individual e coletiva. Esse é o cenário propício para a elaboração das resistências, tão difusas quanto o poder que as promovem.

A contestação aos regimes políticos, os movimentos de negação das normas estabelecidas, de afirmação do diferente, de atitudes que mobilizam a resistência em contraposição às *epistemes* dominantes e geram discursos diferentes que geram *différance*⁴, ou seja, a diferença que produz diferença, constituindo novos discursos, que geram novas vozes discordantes, identidades plurais. Segundo Martins (2004, p.18), na música quando esse movimento não acontece apenas se reproduz a peça já existente, embora em outra clave, mas a mesma partitura.

No Brasil, a preocupação com a sexualidade humana nos discursos científicos se evidenciou, desde as décadas de 1920 e 1930, quando aos “desvios” sexuais deixaram de ser aferidos significados oriundos dos discursos jurídicos que os classificavam como crime ou na melhor das hipóteses lhes atribuía sentidos que impeliam a entendimentos e classificações muito próximas a “exercício de criminalidade”. Desta feita, o conceito desses “desvios” evoluiu para uma

⁴ Conceito elaborado por Derrida (1971), e largamente utilizado nas pesquisas das mais diversas áreas que intencionam/ram gerar diferenças nos efeitos de poder a partir da *différance*.

conceituação patológica, ou seja, deixa de ser crime, atentado à lei para ser compreendido e tratado enquanto doença. É nessa perspectiva que a escola, como espaço privilegiado de intervenção e normalização das condutas, passa a intervir preventivamente, com base nos discursos da medicina higiênica, normalizando as sexualidades *anormais*, ao passo que as sexualidades tidas como normais vão se constituindo e se instituindo enquanto tal.

As reformas educacionais, iniciadas na década de 1990 no Brasil e nos demais países da América Latina, promoveram mudanças significativas no que compete às tarefas a serem desenvolvidas pelos trabalhadores docentes. Tais reformas visaram atuar na interioridade da escola, mas também abranger o sistema educacional, incidindo sobre a natureza do trabalho escolar⁵. Esta tese não se propõe à interpretação dos princípios teóricos que consubstanciam os textos/projetos das reformas referidas, mas analisar como esses discursos chegam à escola (quando chegam), tomando como objeto das análises a instituição escolar e seu entorno, ou seja, os microcontextos que compõem a escola campo desta pesquisa.

Os PCNs se propuseram instituir, numa perspectiva de ensino-aprendizagem, interdisciplinar, os pilares teóricos que consubstanciam a Pluralidade Cultural em relação ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e, algumas vezes, paradoxal (BRASIL, 1997).

⁵ Novas questões estão sendo introduzidas aos debates sobre os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho, incluindo desta feita o campo da gestão escolar. De acordo com a autora, as *teses sobre desvalorização e desqualificação da força de trabalho, bem como sobre desprofissionalização e proletarização do magistério, continuam a ensejar estudos e pesquisas de caráter teórico e empírico*. As pesquisas desenvolvidas na área como as de Oliveira (2003); Fardin (2003); Noronha (2001), entre outros, tem mostrado que as recentes reformas educacionais repercutem decisivamente sobre a organização escolar, promovendo reestruturações do trabalho pedagógico (OLIVEIRA, 2004).

Assim, instituiu-se a sexualidade, como tema transversal, que deveria ser trabalhada no percurso dos ciclos de escolarização, instituindo simultaneamente o deslocamento da temática como responsabilidade da família, inserindo-a no âmbito da educação escolar. Nos Parâmetros, as questões relacionadas a problemas de ordem social como o aumento dos índices de gravidez não desejada/não planejada na população adolescente, de um maior número de registros de doenças sexualmente transmissíveis e consequentemente o aumento da contaminação pelo HIV e uma possível expansão da AIDS, parecem revelar o interesse do Estado quanto ao sexo das populações. Na elaboração dos Parâmetros, focalizou-se a Orientação Sexual, como tema transversal, perpassando todos os conteúdos, além dos limites impostos pelas disciplinas curriculares. A ação educativa escolarizada deveria priorizar a crítica, a reflexão e a promoção da saúde do público usuário dos serviços estatais. No ensino fundamental, sexualidade, saúde e educação se fundem definitivamente nos discursos das propostas curriculares oficiais com diferenças significativas em relação às pontuadas por projetos anteriores, visto que a sexualidade, como preocupação política das instâncias governamentais, não se caracteriza, conforme já ressaltado, como uma preocupação recente.

Desse modo, a complexa relação entre os discursos que as reformas educacionais veiculam e os discursos dos que fazem a escola, é *a priori* o objeto das análises pretendidas nessa pesquisa. O discurso dos PCNs é atravessado pelas ideias da pluralidade cultural, como já foi mencionado. No entanto, para o momento, me deterei na análise da temática da sexualidade humana e seus desdobramentos discursivos nos dois projetos que repercutiram de forma significativa nos discursos educacionais brasileiros: Educação Moral e Cívica (EMC) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A temática sexualidade historicamente tem se colocado como objeto de interesse das ações governamentais que, via de regra, não conseguem suplantam as vozes ecoantes dos discursos em defesa da problematização dos considerados *diferentes*, especificamente, no caso dessa pesquisa, da constituição de identidades sexuais e de gênero. Tais identidades são inevitavelmente relacionais, uma vez que as identidades sexuais se constituem na trama viva pelos indivíduos, no que concerne aos prazeres e desejos sexuais, concomitantemente as identidades de

gênero vão se constituindo, a partir do modo como esses indivíduos são socialmente identificados como masculinos e femininos. As identidades emergem historicamente das negociações empreendidas pelos indivíduos e grupos. Em sociedades tradicionais, enquanto produção sócio-cultural, as identidades precisam constantemente ser normalizadas, naturalizadas, de forma que as identidades que não se conformarem aos quadros referenciais das normas estabelecidas são registradas como anômalas ao invés de serem simplesmente classificadas como heterogêneas.

Por não serem hegemônicas, estas identidades são imediatamente rotuladas com adjetivos de sentido matizado por anormalidade. As identidades (a)normais, como a homossexualidade e a heterossexualidade, são assim classificadas com base no discurso médico, de caráter essencialista que lhe atribui o sentido de saudável, em perfeito gozo da saúde, enquanto às anormais são conferidos sentidos decorrentes da (*pathus*), o que justifica indivíduos e grupos serem considerados em estado patológico, sem saúde, que precisam, portanto, serem tratados, caso contrário, poderão ser excluídos de direitos sociais, enquanto o tratamento não surtir o efeito desejado.

As políticas públicas implementadas nos anos 2000 trazem como marco nesse âmbito a tentativa de desconstrução desses discursos. Teoricamente, o Programa Brasil sem Homofobia (2004) e o Projeto Saúde, Prevenção e Educação/SPE (2006) surgem buscando atender às reivindicações coletivas que se processaram, em décadas anteriores, de movimentos culturais, políticos e sociais.

O Programa Brasil sem Homofobia tem como objetivo prioritário combater a discriminação, a violência contra gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais (GLTB)⁶ além disso, a promoção da cidadania e a garantia dos direitos dos indivíduos de orientação sexual homoerótica se colocam como metas a serem alcançadas através dos Ministérios da Educação e da Saúde (BRASIL, 2004). Esse Programa, sem dúvida, se constituiu em marco histórico na luta pelo direito à dignidade e à

⁶ Atualmente usa-se a sigla GLBTT (*gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais*). Os alargamentos das siglas também são indicadores das crescentes lutas de indivíduos e grupos quanto ao respeito à diversidade cultural/sexual e à problematização das diferenças.

diferença, que contribuiu para o fortalecimento de práticas cidadãs, podendo ser traduzido como um ato de reconhecimento da dedicação empreendida, especialmente pelas pessoas de identidade homoerótica, à luta que eclodiu nos anos 1980, no sentido de que direitos humanos não fossem significados como um direito restrito aos indivíduos heterossexuais, mas como um direito de todas as pessoas independentemente de sua orientação sexual. Como diz Nilmário Miranda⁷: O Brasil sem Homofobia é o reflexo da consolidação de avanços políticos, sociais e legais tão duramente conquistados (BRASIL, 2004).

Nesta pesquisa, destaco que um dos objetivos centrais do Programa Brasil sem Homofobia diz respeito ao aspecto educativo que o programa intencionou, buscando primordialmente modificar a forma como os gestores públicos se posicionavam e ainda se posicionam, frente à diversidade sexual, e como esses gestores podem agenciar ações nos espaços educativos e estender essas ações para toda a população, mediadas pelas micro-políticas. A escola seria a principal agência para instituir o desenvolvimento das estratégias de combate à discriminação, à intolerância e à violência às identidades individuais (e ou coletivas), aos grupos que, historicamente, vêm sendo marginalizados, redefinindo as políticas de identidade a partir da pluralidade sexual e de gênero.

No que concerne à natureza interministerial do Programa, o que se esperou por parte dos envolvidos, diretamente e indiretamente, é que essa integração, somada aos movimentos de combate à homofobia em todas as suas nuances de manifestação, resulte na definição de políticas de formação não excludentes para a consolidação dos direitos humanos não só no interior da escola, mas também para as demais agências educativas e a sociedade em geral.

Os discursos da pluralidade cultural, alimentados por estes movimentos, adquiriram grande vigor nos dispositivos discursivos dos anos 2000, prometendo se reverter como objeto de várias políticas de formação continuada, que objetivariam

⁷ Nilmário Miranda foi ministro da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, no período de 2003-2005. Jornalista, mestre em Ciência Política, lutou contra a ditadura militar tendo sido preso político de mai/1972 a jul/1975. Nos anos 2007 e 2008, foi Vice-Presidente da Fundação Perseu Abramo.

tratar entre outros conteúdos, os referentes à temática sexualidade humana e seus desdobramentos bio-sócio-educacionais, como saúde sexual e reprodutiva, prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, diversidade sexual, entre outros.

Com a proposta de gerenciamento intersetorial, o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) mobiliza os três níveis de governo: federal, estadual e municipal numa ação conjunta, tendo a escola como foco prioritário das ações. Para cada um desses níveis, corresponderia um grupo gestor, com atribuições e responsabilidades bem definidas (BRASIL, 2006).

O projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) foi teoricamente desenvolvido e executado entre os Ministérios da Saúde e da Educação, com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA). Estrutura-se a partir dos eixos temáticos: Gestão integrada entre saúde e educação, saúde sexual e saúde reprodutiva, prevenção das doenças sexualmente transmissíveis (DST) e AIDS, diversidade sexual, relações de gênero, raça e etnia, direitos humanos, acesso a insumos de prevenção, cooperação internacional, participação juvenil, crianças e adolescentes vivendo com HIV e AIDS (Prevenção Positiva), populações vulneráveis, institucionalização do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas, Avaliação e Monitoramento (BRASIL, 2006a). As funções dos Grupos Gestores estão assim distribuídas:

Grupo Gestor Federal (GGF): Gerencia o SPE em nível Federal. Esse grupo se reúne sistematicamente para trabalhar as diretrizes, a implantação e implementação, e o monitoramento e a avaliação do Projeto.

Grupo Gestor Estadual (GGE): É o responsável pelo gerenciamento do projeto em nível estadual. O GGE deve contar com a participação de representantes das secretarias de saúde e da educação, das universidades, demais secretarias, organização da sociedade civil e de jovens, conselhos, e de outros atores que desenvolvam trabalhos ou ações para promoção da saúde e para diminuição da vulnerabilidade da população escolar em relação às doenças sexualmente transmissíveis, a AIDS e a gravidez não planejada.

Grupo Gestor Municipal (GGM): É o responsável pela gestão local do SPE. Para isso, o compromisso das Secretarias de Saúde e Educação

é fundamental para a constituição de um grupo de trabalho (Grupo Gestor Municipal) com representantes da saúde, da educação e outras secretarias e instituições (Universidades, Organizações da Sociedade Civil, Conselhos, Secretarias da Cultura, Ação Social, Justiça, Esporte e Lazer, entre outras) que desenvolvam atividades junto à população jovem, bem como das organizações juvenis (BRASIL, 2006a).

De acordo com o SELO UNICEF (2009), atualmente, diversos/as jovens estão sendo formados/as em inúmeras escolas por cerca de 400 jovens que já foram treinados pelo SPE.

De acordo como este mesmo material:

Os jovens têm um papel fundamental no SPE, mesmo porque promover o protagonismo juvenil é um dos objetivos do Projeto. A participação se dá por meio de fóruns de debates, treinamentos para formação e capacitação para que eles atuem como multiplicadores para outros jovens. E (...) o SPE já produziu materiais educativos e de divulgação⁸ para que cada vez mais pessoas tenham acesso ao Projeto e realizem ações na área de saúde sexual e produtiva (SELO UNICEF, 2009).

Esta pesquisa, além de não se propor às análises dos textos/projetos das reformas já pontuadas, também não tem a pretensão de cunhar uma identidade para si própria, intitulado-se como eminentemente foucaultiana, pós-estruturalista, (neo) marxista, ou qualquer outra identidade teórica. Contudo, ela se inspira teoricamente na perspectiva pós-estruturalista, sem, no entanto se ater exclusivamente a essa perspectiva. Dessa forma, uma questão que se entende ser importante abordar, preliminarmente, diz respeito às significações que esta comporta, ao tomar como ponto de partida o processo arqueológico do conceito de sexualidade. Importante ressaltar que a escolha do objeto de estudo por si só justifica a preferência teórico-metodológica, como também a não exclusividade de uma vertente teórica.

⁸ Entre os vários materiais que o Programa Federal Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) oferece como apoio teórico, destaco o Guia para a formação de Profissionais de Saúde e de educação (BRASIL, 2006b). De cores fortes, gravuras infantis que parecem desenhos feitos por crianças, linguagem acessível, este material se destina a orientação das ações dos professores e demais profissionais envolvidos/as no Programa em relação especificamente à prevenção das DSTs.

À escola contemporânea recai a difícil tarefa de desenvolver uma educação inclusiva, plural, democrática e que esteja comprometida com a construção de regras de convivibilidade, em que as diferenças sejam contemporizadas, com base no direito individual inquestionável, apregoado nos discursos legais como um todo e especificamente no que concerne à educação. A diversidade cultural, como dado inegável nas sociedades contemporâneas, insurge-se e desestabiliza os nichos de culturas monolíticas, respaldadas em aparatos legais, culturais, ideológicos, religiosos, etc, modificando os costumes, forjando novos direitos, matizando atitudes individuais e coletivas de desejos e anseios. Tais anseios e desejos se voltam, sobretudo por legitimidade social quanto às diversidades específicas, como as vinculadas às identidades culturais, geracionais, étnicas, de gênero, de sexualidade, impelindo as agências educativas a priorizarem, em seus discursos, a problematização das relações de poder que perpassam essas identidades, em específico nesta pesquisa, as de sexualidade.

Essa problematização tem se tornado a motivação primordial das inúmeras pesquisas desenvolvidas ao longo das últimas décadas. É por acreditar nessa ideia que delineei esse estudo, impulsionada pela crença de que, ao se discutir, problematizar tal temática, se poderá contribuir para tornar mais visível determinado objeto que, historicamente, foi alvo de práticas de pesquisa que, com base nas *epistemes* dominantes, revelaram-se pouco eficazes para desvelar o que havia de pertinente revelar para a forma de um poder preponderante. A crença de esperar do “sistema”, metaforizando as autoridades político-governamentais, para a tarefa da desconstrução de estereótipos, preconceitos, mitos, tabus emite seus ecos nas práticas contemporâneas e que, individualmente, têm sido referendados pelos grupos humanos. Esses discursos têm favorecido a produção e circulação de práticas excludentes que se justificam a partir das diferenças entre os sexos, os gêneros, movendo embates entre os/as escolares no que diz respeito às identidades sexuais: homoeróticas, bissexuais, travestis, transgêneros, para as quais, na instituição escolar, é conferido um caráter essencialista, ao passo que, à heterossexualidade, é anexado o sentido de *natural*, sedimentando, apesar dos novos discursos, das vozes, gritos e sussurros que ecoam dos grupos minoritários, a

supremacia sobre as demais identidades sexuais consideradas não homogêneas, periféricas ou desviantes.

Essa prática discursiva vem alimentando preconceitos e sofrimentos individuais/sociais para além da arena escolar, *locus* designado pelas Leis e Diretrizes Nacionais que normatizam a educação brasileira, como o mais apropriado para o tratamento dos problemas advindos das práticas discursivas/educativas unilaterais recheadas por princípios xenofóbico, homofóbico e preconceitos em todas as esferas, que transformam diferenças em desigualdades, sancionando a supremacia dos “mesmos” sobre os “outros”. Estes podem ser representados por homens, brancos, cristãos, heterossexuais, que entendem como família a única micro-organização humana formada por um homem, uma mulher e os filhos provindos dessa união. Ao passo que “os outros” poderão ser representados por todos/as que não se coadunem com esse modelo, ou seja, pelas mulheres, negros/as, não cristãos, homossexuais, famílias homoparentais, etc.

O problema que me inquietou, como pesquisadora, na figura de mãe, mulher, professora, esposa/namorada, e outras identidades que assumo, mediante a necessidade requerida pelas demandas da vida, foi, portanto, o fato da escola ter se tornado o palco em potencial de toda uma explosão discursiva sancionada inclusive por Leis, colocando a sexualidade como problema pedagógico, de saúde pública, para além das fronteiras disciplinares. E, como alguém presente na escola de Ensino Fundamental, mediante projetos institucionais (MONITORIA, PROBEX e PROLICEN)⁹, na interface das áreas de Educação, Gênero e Sexualidade, e pelas minhas inserções em grupos de pesquisas, cujos objetos de estudo foram e ainda são matizados pelas diversidades cultura/sexual, foi possível identificar dificuldades de enormes proporções quanto à implementação da temática foco de minhas pesquisas nos discursos proferidos no interior da escola, desde os profissionais

⁹ No período compreendido entre 2004 e 2006, desenvolvi projetos junto a esses programas; Programa de Monitoria que visa proporcionar aos discentes a participação efetiva em projeto acadêmico de ensino, no âmbito de uma disciplina específica ou de conjunto de disciplinas, sob a orientação direta do docente responsável pela mesma; o Programa de bolsas de extensão (PROBEX) e o Programa de apoio às licenciaturas (PROLICEN). Esses projetos estavam vinculados à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

autorizados institucionalmente como docentes e técnicos/as, demais componentes da escola, como pessoal de apoio que, efetivamente, também são educadores, pois atuam no contato direto com os/as escolares, seja por que tais escolares/as demonstram inquietação, dúvidas, curiosidades, seja pela necessidade de discutir problemas que se colocam praticamente, na vida cotidiana desse público, promovendo inclusive tensões, sofrimentos, exclusões, conflitos familiares, etc. para esse grupo especialmente.

Apesar de toda a explosão discursiva sobre o sexo, a escola o nega em suas práticas discursivas cotidianas. Desta forma, esta tese se propõe a contribuir para uma melhor compreensão dos mutismos, dos porquês desses processos e das estratégias utilizadas para os silenciamentos de todas as vozes que por ventura busquem comunicar as linguagens do sexo.

Durante o período em que desenvolvi pesquisas institucionais (Projetos de Monitoria, PROLICEN e de Extensão – UFCG) já citadas anteriormente, fui inquietando-me com muitas questões, que culminaram delineando o objetivo geral para esta pesquisa: ‘analisar como, na escola, a sexualidade humana foi e está sendo construída por nós que a compusemos historicamente e que, na contemporaneidade, continuamos a compô-la legitimando processos fruto da invenção humana por meio de verdades inquestionáveis advindas dos discursos sacros e das *epistemes* dominantes’.

O processo de construção do objeto de pesquisa tornou-se, antes da tarefa de contribuir para a modificação da escola sobre a temática a ser pesquisada, uma reconstrução individual, por vezes dolorosa e solitária de uma pesquisadora, que se destinou a enfrentar seus medos quanto às suas próprias concepções, acerca da sexualidade humana, teimando em desobedecer às ordens de pessoas muito amadas (também odiadas) que, com a melhor das intenções, a preencheram de conceitos, valores, princípios que não dão mais conta da demanda imposta pelo entrelaçamento dos modos de relações humanas, afetivas e eróticas que se colocam como necessidade do bem viver na sociedade contemporânea.

Era preciso desconstruir os discursos das pessoas amadas como pai, mãe, avô, avó, demais familiares e as professoras do ensino primário, principalmente “Dona Dionísia”, professora do catecismo, mais temida que querida. No entanto,

nós, os alunos, tínhamos uma espécie de apego incondicional a sua figura, talvez porque ela demonstrasse cuidado conosco, além dos momentos lúdicos que, mesmo sem fazer parte de seu objetivo, proporcionávamos o desenvolvimento de metodologias que envolviam interpretações dramatizadas e cantadas dos hinos religiosos. Se desfazer dessa bagagem, dessa *mala abarrotada* de violência simbólica, de toda as ordens, não se constitui como tarefa a ser executada em um instante, mas como um fim a ser alcançado ao longo de nosso percurso, pelos diversos caminhos a serem palmilhados, enquanto o conjunto de átomos, células, tecidos, órgãos trabalharem sinergeticamente com o objetivo comum de nos manter vivos.

O CENÁRIO DA PESQUISA

A escola cenário da pesquisa se localiza na cidade de João Pessoa, no Estado da Paraíba. É de estrutura física agradável, com espaços bem aproveitados, cujos cômodos se mostram favoráveis para o seu funcionamento, de acordo com as qualidades que tradicionalmente se esperam de uma escola pública de grande porte. Possui área que mede cerca de 1.600 m², quadra de esportes, pátio interno arborizado, bancos para sentar e luminárias, distribuídas equitativamente. Sua estrutura arquitetônica segue o padrão das escolas da década de 70. Possui 12 salas de aulas, dependências administrativas, sala de professores, sala da equipe técnica, secretaria, biblioteca, sala de informática com computadores disponíveis para os/as escolares (quando tem um funcionário para supervisionar as atividades e a disciplina dos/as mesmos/as), arquivo, auditório, quadra de esportes, sala de recepção, instalações sanitárias distintas para a direção, para os funcionários e para os/as alunos/as, área livre interna, cozinha, sala de merenda (refeitório), sala específica para a armazenagem da merenda e um depósito geral. Pela descrição da estrutura física, pode-se deduzir que essa unidade escolar atende a um grande contingente de alunos/as, cerca de mil (1.000), distribuídos nos turnos matutino e vespertino, do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A estrutura administrativa é composta por um gestor e dois adjuntos, além de contar com os serviços de Psicologia, de Orientação e Supervisão Educacional (uma

psicóloga, três orientadoras e uma supervisora), de sessenta docentes e dezenove funcionários/as, distribuídos/as nos dois turnos. Teoricamente, consta no projeto pedagógico que a escola possui um Conselho de Escola com o objetivo de trabalhar de forma integrada com os diversos segmentos da comunidade escolar para assegurar a qualidade do processo ensino-aprendizagem. O Conselho é composto por: um diretor, dois vices, um secretário, dois alunos, um técnico, um pai, um professor, um funcionário e um representante da comunidade.

Ressalto, no entanto, que durante os 90 dias, período em que a pesquisa se realizou, não se registrou ação educativa nenhuma que indicasse a existência prática desse Conselho. No que se refere à composição dos seus membros, descritos em um quadro/tabela, não ficam claros os critérios para a escolha dos mesmos. Nesse quadro demonstrativo, existe a referência a um pai e uma pessoa da comunidade, pairando a dúvida de quem se trata, se o termo pai se refere a um pai ou uma mãe de discente(s) ou um pai quer dizer uma pessoa do sexo masculino cujo filho(s) esteja(m) matriculados/as na referida escola. Outro dado que mereceu minha atenção mais pontual foi quanto ao percentual representativo do Conselho de Escola. Para mais de mil discentes, um representante, para sessenta docentes, um representante e assim sucessivamente. Um representante para cada categoria, independentemente do contingente humano que esta comporte. Além disso, no quadro demonstrativo do Plano de Ações do corpo técnico, no item Integração entre Escola e Comunidade, há referência a reuniões: Associação de Pais e Mestres, Conselho de Escola e Adesão ao PDE. Essas reuniões, segundo o quadro demonstrativo, se desenvolvem durante o ano. Durante a realização da pesquisa, essas reuniões não existiram efetivamente, nem ao nível de discurso dos/as docentes, técnicos/as, escolares nem dos/as demais componentes da escola. Nas práticas discursivas da escola, não há indícios dessas organizações (Pais e Mestres e Conselho de Classe) a não ser no quadro demonstrativo já referido.

Na unidade escolar, foi implantado o Centro Paraibano de Educação Solidária – CEPES/JP-1, que surge para resolver problemas referentes à má qualidade de ensino e ao baixo desempenho dos alunos e à insatisfação dos pais e da sociedade. Os preceitos norteadores do projeto pedagógico indicam que a escola se

compromete a desenvolver a formação do educando, com base nos seguintes princípios:

Igualdade de condições para o acesso e a permanência na Escola; Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento e a arte e o saber; Fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca; Valorização da exploração escolar; Vinculação entre educação, escola, o trabalho e as práticas sociais; Exercício de cidadania; Formação de valores; Formação ética; Garantia de ensino público; Valorização do profissional do magistério; Gestão democrática e Garantia do padrão de qualidade (Projeto Pedagógico da Escola, 2009¹⁰).

Esses princípios atravessam as ações educacionais orientadas pela organização curricular, cujas principais diretrizes, que destaco de acordo com os objetivos deste trabalho de tese, constituem-se em um discurso oficial em nível de um regimento local (da escola), mas que se fundamenta em dispositivos legais que regem a educação brasileira, como os seguintes:

Reconhecimento da identidade pessoal, no sentido do reconhecimento das diversidades e peculiaridades básicas relativas ao gênero masculino e feminino, às variedades étnicas, faixa etária e regional e às variações socioeconômicas, culturais e de condições psicológicas e físicas presentes nos nossos alunos.

Reconhecimento de que as aprendizagens são constituídas na interação entre os processos de reconhecimentos, linguagem e efetivos, como consequência das relações entre as distintas identidades de vários participantes do contexto escolarizado, através de ações inter e subjetivas.

Valorização de experiência extra-escolar dos alunos, vinculada entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

No Projeto Pedagógico da escola pesquisada, em momento algum, há referência aos Projetos e/ou Programas Institucionais, setoriais e intersetoriais que se desdobrariam ou se desdobraram em estratégias das políticas de formação continuada, ou formação em trabalho. No entanto, no que diz respeito às finalidades

¹⁰ Para preservar a identidade da instituição educativa cenário da pesquisa, não disponibilizo a referência deste material.

da educação, tal unidade educativa pauta-se no artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996:

A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político da tecnologia das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitude e valores; O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se orienta a vida social (BRASIL, 1996).

OS (DES) CAMINHOS DA PESQUISA

De acordo com os objetivos propostos para esta Tese, se fez necessária a divisão didática do público-alvo da pesquisa. Assim, apresento a seguir uma caracterização dos/as pesquisados/as, por eles/as mesmos/as, ou seja, uma caracterização a partir de informações obtidas dos próprios participantes através de questionário preenchido pelos/as colaboradores/as, antes da realização das entrevistas tipo focal¹¹. Dessa forma, trabalho com dois grandes grupos aqui cognominados de: os/as docentes e técnicas e os/as escolares. O primeiro grupo é composto pelos/as gestores/as (um diretor e duas adjuntas), e a Equipe Técnica Pedagógica (uma psicóloga, uma supervisora, e duas orientadoras educacionais). O grupo de escolares é composto por alunas e alunos do 5º ao 9º ano, regularmente matriculados/as e que frequentam normalmente a escola.

DOCENTES E TÉCNICAS PELAS DOCENTES E TÉCNICAS¹²

¹¹ A descrição da metodologia utilizada na pesquisa será elaborada no próximo tópico.

¹² Essa caracterização dos grupos não se pautou em dados obtidos na secretaria da escola, e sim junto aos próprios grupos, através de um questionário objetivo, entregue antes da entrevista *tipo focal*. Inicialmente planejou-se recolher os referidos questionários antes da citada entrevista, mas muitos pediram para entregar no dia posterior. Essa solicitação foi aceita para não comprometer o tempo destinado às entrevistas focais e pelas dificuldades de entendimento /preenchimento destes questionários que muitos demonstraram.

Neste grupo constam onze indivíduos que devolveram o questionário respondido. Apresenta em sua maioria pessoas do sexo feminino (81,81%), com idade entre 41 e 50 anos (54,54%), atuando no magistério há mais de dez anos (72,73%) e cumprindo regime de trabalho de 40 horas semanais¹³ (72,73%).

Quanto à titulação, 54,54% das pessoas apresentam Pós-Graduação – Especialização e 45,45%, Graduação em áreas variadas. A maior parte das especializações foi em Psicopedagogia e Educação (83,33%), evidenciando-se que os/as docentes se graduaram nos Cursos de Licenciatura em Letras, Ciências, Matemática, História e Geografia. Todos/as afirmaram que suas experiências profissionais sempre se desenvolveram na área educacional, especificamente em nível de 1º e 2º Graus (45,45%) e 1º Grau (36,36%).

Apenas 9,09% dos/as entrevistados/as afirmam participar constantemente de eventos de formação continuada ou eventos promovidos com esse objetivo sobre a temática sexualidade; 36,36% nunca participaram; 27,27% participam às vezes e a mesma quantidade respondeu “já participei, mas atualmente não participo mais.” Foi unânime a resposta “encontros locais” para a pergunta: Quando participa/participou dos encontros foram locais, estaduais, ou em outras regiões do país?

No item situação econômica, 72,73% dos/as docentes declararam estar entre a faixa salarial de 4 a 6 salários mínimos.

CARACTERIZAÇÃO DAS/OS ESCOLARES, SEGUNDO ELAS/ELES PRÓPRIAS/OS

O universo pesquisado constou de 95 entrevistados/as. Nessa etapa de coleta de dados através de questionários objetivos, para compor uma caracterização

¹³ De acordo com o Projeto Pedagógico da escola, as 40 horas são de efetivo trabalho e distribuídas em 20 horas em sala de aula e 20 horas de plantão e planejamento pedagógico.

aproximada do grupo, apenas três não devolveram o questionário. Os motivos alegados foram não ter certeza quanto às informações, ter dificuldade em entender o que estava sendo pedido etc. Porém, os/as próprios/as colegas diziam: “é mentira! Ele tá c/vergonha de dizer a verdade.” Houve algumas tentativas de possível ajuda no preenchimento dos mesmos, mas essas tentativas não obtiveram sucesso. Esses/as três escolares foram responsáveis por uma questão à qual, enquanto durou a coleta de dados, tentei responder: por que estes não entregaram o questionário? Se for verdade o que os/as colegas gritavam em forma de algazarra, do que eles/as teriam vergonha? Da profissão da mãe, do pai, ou do/a responsável? De “oficializar” com quem mora? Da situação econômica? De não ter a sua identidade sexual contemplada no questionário, uma vez que esse continha apenas questões objetivas como pertencer ao sexo feminino ou masculino? Esse questionário atendia ao objetivo de entender melhor quem eram os sujeitos da pesquisa, delineando um perfil, ou uma caracterização aproximada desses. As complexidades quanto às orientações/identidades sexuais e possíveis dúvidas quanto à temática sexualidade, seriam “coletas” através da entrevista focal, etapa posterior de coleta de informações, de caráter mais subjetivo. Porém esse instrumento não dava conta das complexidades quanto às orientações / identidades sexuais e pessoais circunscritas à temática sexualidade.

Assim, a caracterização desse grupo será feita a partir dos 92 questionários recebidos. Verificou-se um desequilíbrio quanto aos sexos, sendo 56,5% do sexo masculino e 43,5% do feminino. A faixa etária mais frequentada foi a de 11-14 anos, com 84,8% dos/as escolares, seguida da faixa 15-18 que contou com 10,8%.

Ao prosseguir com a caracterização no item situação econômica, 29,3% dos alunos afirmaram que a renda familiar fica em torno de dois salários mínimos, seguido pelo contingente de 21,7%, cuja renda familiar fica em torno de um salário mínimo. Depois, 20,7% dos/as escolares situam sua renda familiar em 4 salários mínimos. Na continuidade registra-se 18,5% com renda familiar em torno de até 3 salários mínimos e, por último, tem-se apenas 9,8% dos escolares que declararam ter renda familiar de 5 salários mínimos ou mais.

O item ocupação da mãe, do pai ou responsáveis apresentou uma diversidade de pares de profissionais. Os/as entrevistados/as desta pesquisa são

filhos/as de pedreiro com doméstica, gerente com pastora de igreja, agente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com radialista, eletricista com cabeleireira, professor com dona de casa, policial civil com segurança, empresário com dona de casa, odontólogo com faxineira, muitas outras profissões foram citadas, mas colocando a profissão do pai ou da mãe, sem registrar desemprego por parte de um deles. Logo em seguida a essa indagação, vinha uma complementar: Com quem você mora? Uma das respostas me chamou a atenção: Um/a das/os informantes desta pesquisa cita a profissão do pai que é a de sub-gerente. Importante destacar que ela/e mora com a mãe, que não está desempregada, mas que sua profissão não é mencionada. Cogitei sobre o fato de se tratar de um esquecimento por parte de quem estava preenchendo o questionário, quando houve um sorriso confuso como resposta, seguido de um categórico “deixe para lá professora!”.

A maioria dos/as estudantes (64,1%) afirmou morar com pai e mãe. Os que moram apenas com a mãe são 19,6% e só com o pai 2,2%. Morar com a mãe/pai e outros (padrasto, madrasta, avós) foi a resposta de 8,7% dos/as escolares. Constataram-se também, nesta opção, respostas do tipo “às vezes moro com meu pai e madrasta,” sem citar com quem mora nas outras vezes. Os estudantes que moram com outras pessoas sem os pais (tia, avós, marido e sogra) somam 5,4% do total.

No universo pesquisado, 64% dos/as escolares nunca repetiram ano escolar e 36% já repetiram. Dos estudantes que já repetiram o ano, 58% repetiram uma vez, 15% duas vezes, 6% três vezes, 15% não responderam quantas vezes e a resposta “algumas vezes, mas não me lembro.” contempla 6% das respostas. A disciplina Matemática aparece como a justificativa mais pontuada pelos/as escolares (12,4%) para repetir de ano. Outros motivos como: não gostar dos professores, não estar preparado, bagunça em sala, viagem, muita falta, acidente, amizades erradas, doença, não estudar, conversar muito durante as aulas, preguiça e não ter ido ao Conselho Escolar também são apresentados como motivos principais para a repetição.

Para uma leitura sociológica da escola, se faz necessário analisar as possíveis transformações que os sujeitos da pesquisa sofrem ao se relacionarem

nessa instituição. Às transformações ocorridas, se ocorridas, pode ser aferido o sentido de uma socialização ou educação, resultantes dos processos de formação ou aprendizagens vivenciados/adquiridos prioritariamente nesse lugar?

O entrelaçamento dos discursos dos dois grandes grupos separados para coleta e análises dos dados pretende colocar no centro de cada pólo discursivo, dois principais personagens que se polarizam cotidianamente na escola: o/a docente e o/a escolar. Esses personagens vivenciam papéis sociais prescritos socialmente, transformam-se, criam outros papéis, transformam seu “outro”, mediante as relações de poder estabelecidas na instituição, ou o lugar de fraqueza ou de força, de acordo com a via de fuga, ou ponto de resistência de uns em relação aos outros e a seus pares.

Assim, chamo Parsons (1955, apud FREITAG, 1994, p. 93) para fundamentar os entrecruzamentos discursivos que comporão a pesquisa, quando aquele sem se referir a discursos, afirma que as relações dos polos-personagens (neste caso, os/as docentes, técnicos/as *versus* os/as escolares) e os papéis sociais a esses prescritos são complementares.

Assim, tomando como referência a arqueologia foucaultiana, por meio da análise do discurso, escolheu-se uma escola de Ensino Fundamental, já caracterizada e na qual foram efetivadas dez entrevistas tipo focal com grupos de alunos/as assim classificados quanto à identidade de gênero: nove grupos escolhidos pela direção da escola, que obedeciam aos critérios por esta estabelecidos, como por exemplo, os meninos e as meninas que mais precisavam de orientação sexual. Esses grupos que, em média, eram compostos por dez alunos, eram mistos quanto ao sexo (feminino e masculino), às vezes prevalecendo mais um sexo do que outro, aleatoriamente, segundo a necessidade de orientação sexual definida pelos/as docentes e técnicos/as. Seguindo esse critério, dois grupos de sexos distintos foram formados. Os/as escolares que congregaram os referidos grupos possuem idades entre 11 e 18 anos.

Formaram-se também dois grupos mistos (quanto ao sexo e à profissão) compostos por gestores, orientadores, supervisores e professores. Os grupos dos/as docentes e técnicos/as congregavam em média oito pessoas. Durante o período de realização das entrevistas, embora a observação não fizesse parte do conjunto de

técnicas de coleta de dados, essa foi instituída como uma técnica de muita utilidade para o objeto de estudo em pauta. Assim, não foram escolhidas determinadas aulas para observação, mas o cotidiano da escola, a disposição das salas e utensílios de uso pedagógico ou não, a organização do tempo, os recreios/intervalos, as brincadeiras que se desenvolviam (ou as formas de socialização juvenis em espaços escolares), os discursos proferidos no interior das salas de aulas pelos/as professores/as, de acordo com os/as alunos/as e vice e versa. Foram proferidas duas palestras sob o título: “Orientação sexual na escola,” uma para os/as docentes e técnicos/as do turno matutino e a outra para os do turno vespertino.

As entrevistas tipo focal foram motivadas por fotos e reportagens publicadas e revistas de entretenimento. Esse material indiretamente remetia às questões que orientam a coleta e análise dos dados: gravidez precoce indesejada (ou não planejada ou os três juntos e misturados, como diz o Cantor Latino)¹⁴ e DSTs /AIDS. Por sua vez, as duas questões remeteram às discussões de temas que envolvem: corpo, beijo, namoro, casamento, menstruação, ejaculação (precoce), família, reprodução humana, escola, formas de lazer etc., na medida em que os grupos se sentiam motivados para conversar e que não demonstravam desconfortos intoleráveis com as conversas. A ordem em que as temáticas foram sendo discutidas seguia a determinação dada pelo seu sentido contextual nos discursos, à medida que esses eram proferidos, variando de grupo para grupo.

A ESCOLHA DAS FOTOS E REPORTAGENS QUE MOTIVARAM AS ENTREVISTAS FOCALIS

É importante ressaltar que se contou, para a realização dessa coleta de dados, com a ajuda de cinco alunas voluntárias do curso de Especialização em Psicopedagogia de uma Instituição de Ensino Particular, que colaboraram nas

¹⁴ Citado pelos/as alunos/as em sua maioria do sexo masculino entre a faixa etária 14/15 anos de idade.

observações do campo de estudo. Assim, à medida que as palestras ou outras atividades iam se desenvolvendo, os que não estavam diretamente como mediadores das entrevistas, iam registrando dados importantes para a pesquisa. Semanalmente nos encontrávamos para discussão, socialização das informações e análise dos discursos (das entrevistas transcritas, fatos curiosos que “os MP-4 e 5” não foram capazes de registrar, tais como: sorrisos, expressões, rubores da pele, balançar exagerado de pernas em determinado ponto das discussões, silêncios demonstrando constrangimento etc.). Foram analisados o Projeto Pedagógico da Escola, além de outros documentos institucionais (Lei nº 4,024 de 1961 que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, a Lei nº 5.692 de 1971 que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Grau, a Lei 9394 de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, (BRASIL,1961b,1971 e 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), especialmente o volume 10: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, o material referente ao programa Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2004), como também o material do Programa Saúde e Prevenção nas Escolas - SPE (BRASIL, 2006a).

Seguindo a análise arqueológica, pretende-se delinear o traçado arqueológico dos discursos pedagógicos oficiais e os discursos pedagógicos oficiosos, proferidos na instituição escolar, mas bem ao entendimento e lugar de quem o proferiu, sem a preocupação de fundamentar tal (is) discurso(s) em outro(s) discurso(s) de caráter oficial¹⁵.

A metodologia de coleta de dados adotada na pesquisa congrega procedimentos etnográficos, e suas análises pautam-se primordialmente na Análise de Discurso Francesa. Essa perspectiva analítica privilegia a produção de sentidos, constituída por práticas discursivas que são marcadas pelas relações de poder e

¹⁵ Ressalto que alguns dados informativos da escola, cenário da pesquisa foram “falseados”, no sentido de que a *identidade* da escola fosse preservada, acordo assumido, quando dos primeiros contatos para a realização da pesquisa, uma vez que a publicação de tais características se constituiria como pista fundamental para a identificação do *locus* e possivelmente dos indivíduos da pesquisa. Assim, o endereço da escola foi suprimido e seu nome é substituído no texto por um nome fictício.

que perpassam o contexto das formações históricas que as constituem (FOUCAULT, 1992).

Reporto-me a algumas considerações feitas por Foucault (1999a) quanto ao discurso, para esclarecer minha opção teórica e metodológica de análise dos dados, por não trazer para o corpo do texto grandes fragmentos dos discursos dos sujeitos da pesquisa, visando referendar as análises aos grandes fragmentos dos discursos, como se estes fossem o discurso dos sujeitos e não houvesse um recorte, uma escolha do pesquisador no sentido de atribuir maior caráter de fidedignidade às análises discursivas efetuadas. A Análise de Discurso Francesa, em especial a vertente que se apóia nas teorizações foucaultianas, concebe o discurso como efeitos de sentidos entre interlocutores, em função de um contexto sócio-histórico. Entre as concepções que orientam os dispositivos analíticos numa perspectiva discursiva está a de formações discursivas (FDs). As FDs assumem sentidos heterogêneos, não idênticos a si mesmos, que produzem outros efeitos delineados pelas relações de poder-saber. Assim, compreendo que os mecanismos discursivos são submetidos às interpretações do analista que refletem o seu lugar social e as formações discursivas que atravessam a materialidade linguística e não apenas através de fragmentos recortados de seus relatos, a partir das lentes de quem os recorta e os analisa.

Dessa forma, nas minhas análises, não utilizo como estratégia metodológica recortar tais fragmentos discursivos e expô-los como a prova de fidedignidade de que os discursos foram analisados imparcialmente, de que os fragmentos dos textos expostos significam de fato uma posição do sujeito moderno que, como uma conquista de cidadania, adquire o direito a voz e vez, superando parte da condição de sujeito oprimido, condição esta que não lhe assegurava esse feito. Tal superação seria como resultante das lutas (de classes) da sociedade civil organizada e do Estado Moderno que, através de seus dispositivos, favoreceriam para que a democracia participativa se refletisse nas ciências, notadamente nas humanas.

Essa atitude metodológica implicou uma relação da linguística (a partir da problematização de Saussure) com o campo do conhecimento permeado por uma teoria social. A AD, de viés marxista, se erige nas ideias (*althusserianas*, *bakhtinianas*) de uma maior aproximação, através das pesquisas de cunho

etnográfico, com os grupos pesquisados com destaque para os grupos considerados oprimidos, em relação à pertença de classe social. Nos discursos da AD, principalmente em suas três primeiras fases, que podem ser sintetizadas pelas palavras-chave: ideologia e assujeitamento (estruturalista, pós-saussureana), formações discursivas (tomada de empréstimo a Michel Foucault, introduz a noção de máquina estrutural fechada, considerando a posição do dispositivo como paradoxal com o seu “exterior”) e heterogeneidade (emergem novos procedimentos da AD, mediatizados pela desconstrução das maquinarias discursivas), a atitude metodológica de trazer o significante (o discurso do sujeito) e o significado (as análises do pesquisador), logo em seguida, se constituíam como maior possibilidade de apreensão por parte do pesquisador em relação ao pensar do sujeito pesquisado, e, portanto, maior respeito a sua fala, ao seu discurso, aos seus direitos.

Michel Foucault, principalmente em *As palavras e as coisas* (1992), *Arqueologia do saber* (2008a) e *A ordem do discurso* (1999a) oferece vários conceitos para a AD francesa que trata do discurso como sendo atravessado por redes de micropoderes que emanam de todos os lugares. As relações Saber – poder, para este filósofo, se constituem como imbricadas e indissociáveis das formações discursivas. Acho válido, neste momento, trazer à *baila*, o termo comentário. Nas obras já citadas, Foucault (1999a) concebe esse termo como uma retomada de discursos que estão sempre retornando, indefinidamente, para além de sua formulação, ditos que permanecem ditos. Os procedimentos internos têm funcionamento como princípios de classificação, distribuição dos discursos sociais. A orientação foucaultiana não justifica recortar fragmentos dos discursos dos entrevistados para referendar as análises e conclusões obtidas, a partir da interpretação de discursos dos sujeitos pesquisados. Tais discursos serão analisados, considerando seus procedimentos externos (os sistemas de exclusão revelam as relações de poder que atravessam o discurso): a *interdição*, a *vontade de verdade* que cada discurso congrega. Os procedimentos internos também serão considerados e, como parte deles, minhas análises serão norteadas pelas ideias que atravessam o comentário, como já coloquei anteriormente, a questão da autoria e da disciplina. Tomarei também como diretrizes das minhas análises das massas discursivas, a rarefação dos discursos que congregam o ritual da palavra, a

emergência das sociedades do discurso, as doutrinas proliferadas e a apropriação social dos discursos.

Retorno às FDs. Eis um de seus poderes e perigos que, na maioria das vezes, se configuram como impossíveis de receberem mensurações, porque possui proliferação indefinida, no sentido de não ser possível definir-se sua finitude. Recorre-se, aqui outra vez, ao sentido de arquivo para dessa feita aludir aos discursos médico-higienistas, suas materialidades discursivas, ao longo dos séculos, se mostrando presentes e vigorosos nas políticas educacionais do século XXI. Eis também os motivos pelos quais a organização de nossa coleta de dados se deu a partir da divisão das questões já pontuadas anteriormente¹⁶.

Dessa forma, a nossa inserção (minha e de colaboradores da pesquisa) no campo de estudo, foi mediada por uma das colaboradoras que falou dos objetivos da pesquisa e recebeu a aceitação prévia da direção da escola, devido aos sérios problemas apresentados pelos/as alunos/as da instituição quanto à temática, foco desta Tese, e pelo conhecimento que já havia sido estabelecido entre a referida colaboradora e gestores da escola. Esse fato foi fundamental para a abertura das portas da escola para a pesquisa uma vez que a referida instituição se encontrava “descrente” quanto às pesquisas realizadas pela Universidade. Surgiram queixas na escola de que a falta de retorno das análises dos dados para a escola os desmotivava para colaborar com outras investigações. Essa abertura foi crucial, pois durante três meses permanecemos na escola, como se fôssemos funcionárias da mesma. O acesso à instituição escolar viabilizou a observação do campo, em seu funcionamento mais ou menos ao natural, sem maquiagem, em momentos em que o disciplinamento baixava suas guardas, como no momento da merenda, do lazer, das conversas em grupo, dos contatos físico-afetivos, das paqueras, dos olhares de consentimento ou reprovação a outros olhares etc.

¹⁶ A título de memorização: as temáticas que orientaram a coleta e a análise dos dados da pesquisa que gera esta tese são: **Gravidez** (precoce, indesejada, ou não planejada ou os três juntos e misturados, como diz o Cantor Latino) e **DSTs /AIDS**. As duas questões remetiam às discussões de temas que envolvem: corpo, beijo, namoro, casamento, menstruação, ejaculação (precoce), família, reprodução humana, escola, formas de lazer, etc..

Da parte dos/as docentes e técnicos/as, enquanto compartilhávamos o lanche, o cafezinho delicioso e oportuno, fortalecíamos nossos vínculos de amizade e até de afetividade com alguns, aliás, isso também ocorreu quanto aos grupos de escolares, de uma forma tão forte que voltávamos com muitos recadinhos escritos em pedaços de papel, agradecendo nossa presença, registrando também a *net* como recurso educativo pertencente à comunidade escolar pesquisada, uma vez que a maioria absoluta dos/as alunos/as entrevistados/as possuíam endereço eletrônico, registrando principalmente a expressão da afetividade para conosco, independentemente do instrumento utilizado para essa expressão, imprimindo-lhe certa atemporalidade seja no bilhetinho em um pedaço de papel de embrulho ou nas “cartas eletrônicas”.

Esse momento da coleta de dados foi de imensa importância, gerou bastante informações significativas. Em relação às entrevistas focais, elas forneceram informações que ganharam sentidos especialmente válidos para o que interessava na pesquisa, a partir do entrecruzamento dos dados advindos das análises do projeto da escola, com as observações efetivadas durante nossa permanência na mesma.

A emergência do recorte de sexualidade na coleta dos dados direciona uma preocupação/reflexão sobre a abordagem de temáticas a ela relacionada e seus desdobramentos. Ou quem estaria apto/a (e como) a desenvolver na escola um conteúdo, que a partir da década de 1980, em tese, despe-se de suas vestimentas moralistas impostas pela armadura ditatorial implementada via Projeto EMC, desenvolvido nas décadas precedentes, no qual a sexualidade não passava de uma questão moral e passa a assumir uma roupagem de caráter social? A sexualidade humana, nesta década, se expressa como uma questão de saúde pública, que se não recebesse o tratamento adequado, a profilaxia indicada pelas políticas públicas, a mutação AIDS epidemia/AIDS pandemia tão temida e que colocava em polvorosa não só os órgãos governamentais envolvidos (in) diretamente na questão, mas também o conjunto das populações podia se instalar, alastrando-se no mundo e, claro, no território brasileiro.

No grupo dos/as docentes e técnicos/as, utilizou-se, como recurso metodológico para geração das discussões sobre as temáticas que remetiam à

sexualidade e especificamente as que haviam sido recortadas de acordo com o objeto de estudo da pesquisa, uma reportagem publicada em uma revista de circulação nacional¹⁷. Acreditou-se que a reportagem, para este grupo, suscitaria suas opiniões e possíveis dificuldades em abordar o tema como uma das pessoas legitimadas a desenvolver tal tarefa. Realmente, a reportagem mobilizou muitas análises por parte deles/as nas entrevistas focais a partir de tal reportagem. Esse acontecimento me apontou alguns conteúdos que deveriam ser abordados nas palestras sobre Sexualidade a serem proferidas posteriormente, como havia sido combinado com a direção da unidade escolar, como contrapartida pela nossa inserção à escola. No entanto, a ideia não se concretizou, as/os docentes e técnicos/as se mostraram curiosos/as e com muitas dúvidas sobre o assunto, revelavam desconhecimento de informações preliminares acerca das temáticas que foram discutidas em algumas palestras que consegui ainda cumprir.

No que concerne ao grupo de discentes, ou escolares, o dispositivo usado para chegar às temáticas, citadas anteriormente, através das entrevistas focais, constituiu-se da xerox de fotos publicadas em revistas de larga aceitação popular, que causaram impacto na mídia em torno de vidas pessoais de ícones famosos da televisão brasileira. Assim, em alguns grupos, do pólo em foco, se chegou rapidamente às temáticas implícitas, em outros, independentemente de identidade etária e de sexo, se fizeram análises de mais de uma fotografia. Nosso acervo fotográfico (CONTIGO, 2008, p. 88, 100 e 126) estava composto por três fotos consideradas impactantes, que podiam suscitar as temáticas organizadoras de nossas análises: A primeira consistia numa foto da atriz e apresentadora de programas televisivos Fernanda Lima, com seu marido, o ator e modelo, Rodrigo Hilbert, cada qual com um dos filhos gêmeos, na saída do hospital onde a atriz deu a luz. O impacto por parte do público se justificava a partir de uma idealização das estrelas globais que na foto apareciam em família, nuclear, ou como os sujeitos da enquete diziam, parecendo *gente* comum, “normal”.

¹⁷ “A família está acabando” - Entrevista com o Psicanalista francês Charles Melman, publicada na Revista Veja (MELMAN, 2008). A escolha desse material como motivador para as *entrevistas focais* emergiu de uma enquete, feita antes de entrarmos no campo de pesquisa.

A segunda foto trazia a atriz Susana Vieira e Marcello Antony. Essa atriz vez ou outra está às voltas com “bombas” midiáticas, em geral explicadas pelas diferenças de geração entre ela e a pessoa com quem forma casal. Essa atriz adquiriu maior visibilidade através do status de estrela global, por namorar homens de identidades etárias anteriores à sua, e apresentar outros *scripts* comportamentais considerados fora dos *scripts* normais pela maioria das pessoas, a partir das categorias de pensamento gênero/sexualidade/geração. Quanto a Marcello Antony, “o bonitão”, os impactos se justificam por o mesmo ser um homem famoso, estar sempre na mídia por conta dos personagens interpretados no horário nobre, ser “bonitão e saradão”¹⁸, segundo comentários mais entusiasmados do contingente feminino da pesquisa.

A terceira foto trazia a cantora baiana Daniela Mercury e um anônimo (em termos de fama) de nome Marcos. O novo casal, de acordo com o título da foto, chegou junto ao Fórum Empresarial de Comandatuba (Bahia), local de realização de um evento e dividiram o mesmo bangalô no *resort*. A foto foi publicada após a cantora baiana fazer alguns comentários sobre sua orientação sexual e seu famoso bloco de carnaval em Salvador, entre outros motivos por esse bloco reunir, em sua maioria, pessoas de orientação sexual homoerótica. Nas entrelinhas da foto, pairou a possibilidade da cantora baiana está querendo voltar atrás quanto aos seus depoimentos no carnaval, acerca inclusive de sua orientação sexual no bloco Crocodilo. De acordo com a enquete, ela, a “rainha do axé”, quis dizer que aqueles discursos foram discursos de carnaval e não voltou a falar mais do assunto.

As fotos forneciam conteúdos para serem desenvolvidos em Componentes Curriculares do Ensino Fundamental, além dos diretamente implicados com a questão da sexualidade, como as temáticas: gênero, geração e etnia (através da marcada exclusão dos negros na escolha das fotos). É importante ressaltar duas questões básicas quanto a este recurso metodológico. Primeiro: a escolha das fotos

¹⁸ Adjetivos recebidos pelo ator Marcello Antony pelas alunas da escola pesquisada. Em alguns momentos dos discursos. As mesmas até substituem o nome do ator por esses adjetivos e/ou outros correlatos. Nesses discursos, por vezes, aparece também o pronome possessivo “meu” antecedendo ao(s) adjetivo(s).

não se deu aleatoriamente, mas a partir de uma enquete¹⁹, feita nas bancas de revistas do centro da cidade e da orla marítima da cidade de João Pessoa/PB, considerando quais as revistas do gênero foram as mais vendidas no período. Segundo: não foi estabelecido o recorte de classe social como implicado, de alguma forma, à temática sexualidade, e seus desdobramentos quanto a gênero, etnia e geração. No entanto, os informantes trataram de corrigir a ausência do conceito fazendo algumas distinções entre famosos e não famosos quanto às possíveis consequências de seus comportamentos, vinculando esta classificação ao sentido imanente de classe social. Ou seja, como se tratava de artista, “gente rica”, nada acontece de ruim para eles; passam uns dias, e todo mundo se esquece. Às vezes, alguns episódios colaboram para que a celebridade faça mais sucesso em papéis desempenhados em novelas.

O sentido de burguesia e de classe média, como classes superiores, e da classe proletária e de suas vizinhanças, como classes inferiores, foram estabelecidos nos discursos, porém sem clareza quanto a tais conceitos, destacando apenas as características de mais poder ou de menos poder, principalmente em relação à fama e ao consumo, evidenciando, contudo, as relações entre sexualidade/poder, na composição dos padrões sexuais aceitos.

Os propósitos para os quais as pesquisas são desenvolvidas, os resultados obtidos e os usos que os indivíduos e/ou grupos fazem delas devem ser colocados a serviço da compreensão das diversidades da vida e não ser entendida apenas como dados ou simplesmente como manifestações culturais, sociais, sexuais que, uma vez catalogadas e analisadas, se despem de importância. É perseguindo este propósito que me empenharei em dar continuidade a escrita do meu percurso, situando-o desta feita quanto aos aportes teóricos que me indicam os (des)caminhos da pesquisa.

¹⁹Conversas informais, nas bancas, registradas topicamente, por escrito em nosso caderninho de anotações sobre *o campo*, antes de comprar os respectivos exemplares das revistas selecionadas. Os registros foram discutidos, com a maior rapidez que conseguíamos, gerando uma eleição das revistas e das fotos mais significativas para o propósito da pesquisa.

1 ARQUEOLOGIA DO CONCEITO DE SEXUALIDADE NA ESCOLA:

**a formação moral e cívica e o processo de
ortopedização das sexualidades**

*A minha gente hoje anda falando de lado, olhando pro chão.
(Chico Buarque de Holanda, **Apesar de você**, 1970)*

1.1 CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO

Nos últimos 130 anos, a discussão sobre pós-modernidade ganha cada vez mais espaço nos discursos acadêmicos e, particularmente, nas Ciências Sociais, que, mesmo assim, continua sem um acordo para os pontos divergentes que o tema encerra. A meu ver, essa discussão não se trata apenas de um modismo, mas também de uma necessidade que as Ciências Humanas, notadamente a Sociologia, sentem em delimitar as fronteiras do conceito. Neste trabalho, o termo pós-modernidade será significado como uma atmosfera cultural do capitalismo tardio, como uma condição do saber nas sociedades tecnicamente avançadas, mas também assumirá o sentido de uma nova era alcançada pelas sociedades atuais²⁰. Para Diniz e Alves (2005, p.7), a importância desse debate reside na compreensão do termo como um fenômeno complexo e multifacetado que congrega as mudanças ocorridas nas configurações institucionais contemporâneas, como as do mundo do trabalho, da subjetividade, da estética, do sagrado, da política e do saber.

Nesse sentido, a pós-modernidade não será tomada como um referencial que se coloca antinomicamente à modernidade, pois estes termos não comportam em si pura e simplesmente tudo que possa ser entendido como rejeição de um termo pelo outro, mas como épocas significativamente diferentes em suas práticas culturais. As características da modernidade, de acordo com León (2000), variam entre os autores, na forma de serem colocadas, mas não em seus sentidos. Assim, a combinação de fatores como tecnologia industrial, produção generalizada de bens, administração burocrática, modo de vida urbano, apelo ao individualismo e cisão das esferas pública e privada se constituem como as principais características da época

²⁰ Diniz e Alves (2005), na introdução do livro *“A implosão do sentido: o discurso sociológico da pós-modernidade”*, inicialmente questionam o debate sobre o tema, no que diz respeito a sua conceituação ou entendimento, colocando os conceitos por mim apresentados neste trabalho, como opções, ‘sínteses explicativas’ da pós-modernidade, que se excluem.

moderna. Essas geraram termos que, mesmo não abarcando todo o significado, podem ser usados na descrição de tais processos. Podem-se elencar, entre esses termos: modernização, racionalização, urbanização, burocratização e secularização. Para o autor, a Sociologia tem dado conta, ainda que aparentemente, de elaborar termos próprios para a definição e construção do “fenômeno” que estamos denominando de modernidade. E León (2000) completa: Talvez seja por isso que a Sociologia concentre seu arranjo teórico nas “sociedades avançadas”, conforme ironiza Giddens (2000, apud LEÓN, 2000).

Em Giddens e Turner (1999), encontra-se o argumento de que um campo social no qual as práticas imediatas estão sob constantes reposicionamentos, implicando em ressignificações de sistemas de ideias, a partir das quais os indivíduos interpretam e redefinem as relações cotidianas é, pois, esse lugar que dá morada ao eu moderno. Esse campo sofreu modificações que promoveram outras formas de interagir, que não são dependentes da condição face a face das comunidades tradicionais, livrando-as do aprisionamento proveniente das concepções de tempo e espaço.

Na comunidade sociológica, parece ser consensual que, no século XX, mais precisamente na década de 1970, começam a ser notadas importantes mudanças não só nas práticas culturais como também nas atividades econômicas, políticas e sociais das sociedades modernas ocidentais. A reflexividade das mutações continua impactando sobremaneira a vida cotidiana na contemporaneidade. As velhas identidades, pontos estabilizadores do mundo social, declinam, insurgindo-se, então, novas identidades. Esse fato impõe ao indivíduo moderno, até então definido como sujeito unificado, a condição de indivíduo fragmentado. Com a pós-modernidade, insurgem-se as propaladas “crises de identidades”, resultantes e geradoras da desconstrução de princípios, conceitos e sistemas de valores erigidos na modernidade, desarticulando os poderes, as amarras, antes dominadoras do homem

moderno, que se apoiavam em valores supremos como o fim (por Deus representado), a unidade (emblemática do conhecimento científico) e a verdade²¹.

Parece ser consenso também no mundo acadêmico (entre filósofos – da educação, historiadores, sociólogos etc.) que a condição pós-moderna é significada como a época das incertezas, da fragmentação, da substituição de valores, como o da ética pela estética, da efemeridade, do imediatismo, do vazio, do niilismo, do hedonismo, quando no palco da apatia, do consumo de sensações, as identidades narcísicas têm brilho assegurado, assim como tudo que favorecer a decadência acelerada e o fim dos grandes discursos ou metanarrativas (LYOTARD, 1998).

Na derrocada dessas mudanças, outras práticas culturais/sociais insurgem-se, ganhando espaços e ficam cada vez mais difíceis de serem mensuradas, dadas as suas novas características imateriais provenientes da virtualidade da nova ordem. É concretude, no entanto, o declínio da esfera pública e política, o acirramento do impasse histórico, político, cultural envolvendo as duas grandes “agregações sociais”: capitalismo versus socialismo (mesmo que, para alguns, a primeira agregação, já seja a vitoriosa do embate). Então, temos crises e mais crises. Novas identidades sociais, os tribalismos, os fundamentalismos; os sujeitos plurais são as criações mais preciosas apresentadas como consequências da informatização que impera sobre a produção e o cotidiano.

Este é ressignificado a partir do imediato, uma vez que o futuro tornou-se incerto. Paira no ar o perigo imanente de guerras nucleares sofisticadas, de ações terroristas inusitadas por não serem mais reconhecidos os limites das soberanias nacionais em termos de fronteiras. Os novos sujeitos focam suas ações, tendo como horizonte apenas o presente, diluindo, assim, o sentido da continuidade histórica, alardeada pelo paradigma moderno (ROLNIK, 1995). A velocidade estonteante dos meios tecnológicos de comunicação, em consonância com os efeitos da globalização, forjou uma forma de organização social (CASTELLS, 2002), na qual a pretensão da tomada do poder, objetivo que permeava as grandes discussões políticas e sociais da modernidade, não tem mais sentido prático. Tencionam-se,

²¹ Símbolo dos conceitos universais e eternos, os quais no final do século XX foram focalizados pelos estudos de Nietzsche em: *A Gaia Ciência* (2005) e *Assim falou Zaratustra* (1994) e *Para a genealogia da moral* (1978).

agora, mas sem muito envolvimento, pequenas batalhas por pequenas causas, dando-se adeus definitivamente à esperança, aos grandes ideais. Diriam alguns que se consolidou o afrouxar dos laços sociais, processo esse que, inconscientemente, promoverá o esvaziamento das instituições, ao que sociólogos como Lypovetsky (1983), denominam *deserção do social*, como uma das possíveis caracterizações da condição humana contemporânea.

Anos Sessenta²²! Agitações política e cultural promoveram deserções, despolitizações, dessindicalizações, etc., em proporções dantes nunca registradas. As energias utópicas passam por profundo esgotamento, alcançando em cheio os últimos redutos de esperança revolucionária, atingindo sobremaneira os movimentos de contestação, a vanguarda esquerdista, esgotando também os sentidos de seus conceitos e impelindo a uma espécie de neutralização e banalização do social. *Viva a vida particular!!!* É imperativo viver o presente sem culpa, cuidar dos próprios interesses, viver o agora sem preocupações como as trazidas pelas tradições remanescentes. Preocupação nenhuma: nem com alteridade e muito menos com posteridade. *Viva a perda dos complexos.*

Assim, a escola, a partir da segunda metade do século XX, ou modernidade tardia de acordo com Hall (2006), se constitui como o cenário das análises efetivadas nesta Tese. Para clarificar melhor meu objetivo, neste capítulo, lanço mão da noção foucaultiana de arquivo quando o mesmo se referiu a sistemas de enunciados ou conjunto de práticas discursivas que funcionam e se transformam para além do tempo e do espaço, promovendo a elaboração de outros discursos (FOUCAULT, 2008a). Buscarei, então, não me deter no que é ou o porquê da sexualidade humana ser tratada da maneira que está sendo na escola, ou qual(is) sexualidade(s) a escola engendra. Mas, “descobrir” os nexos ou *links* que a constituíram e a constituem, o como esta foi e está sendo instituída neste espaço,

²² A escolha dos períodos 1960 e 1970 / 1990 e 2000, como já foi dito anteriormente no capítulo: A pesquisa: *pontos de partida, percursos palmilhados e os possíveis pontos de chegada*, se deu por estas décadas terem se constituído como épocas em que são produzidas redes de discursividades que fazem seus ecos até a contemporaneidade, dados os conteúdos culturais, políticos, econômicos e sociais, repercutindo sobremaneira no âmbito educativo.

neste tempo, considerando que a reflexibilidade das mutações constantes no cenário social delinea também mutações no âmbito do erótico.

1.2 A ESCOLA: *locus* de normalização e subjetivação das sexualidades

Pretendo, então, incursionar à demarcação da escola do ensino fundamental como território no qual irei empreender análises dos processos arqueológicos, possíveis descobertas de elementos que, na maioria das vezes, estão pouco visíveis aos olhos familiares dos sujeitos que compõem tal território na cotidianidade de suas práticas discursivas no que concerne à temática sexualidade. A escola, em geral, e particularmente a escolhida para esta pesquisa, se mostra como campo aberto que oferece infinitas possibilidades de múltiplos encontros com elementos e/ou seus vestígios, por vezes até fossilizados, que serviram de análise sobre o que não se vê e o que não se diz, mas também sobre o que se vê e o que se diz nesta instituição, quanto à sexualidade humana, objeto deste estudo.

Estabelecer relações binárias entre o que se vê e o que não se vê/o que se diz e o que não se diz não faz parte do conjunto de objetivos do estudo em tela. Mas, intentar uma busca dos elementos que autorizaram ou não certos discursos sobre sexo/sexualidades, como estes foram distribuídos, a quem era possibilitado o direito de falar, o que falar, quando e onde falar, enfim, as descrições, os silêncios, as estratégias que compõem as tramas discursivas que envolvem e erigem a escola e (des)constroem sexualidade(s). Os acontecimentos discursivos que se dão nesse lugar, suas dispersões, seus mutismos, suas circularidades e os saberes oriundos de tais enunciados circunscritos a determinados contextos sócio históricos serão o foco das análises aqui realizadas.

Para cada época histórica, há correspondência de um *regime de verdade*, um campo epistemológico e, por conseguinte, uma ordenação dos saberes, nos quais as experiências individuais e/ou coletivas são calcadas. A essas experiências aferem-se o *status* de verdade, num jogo incessante de (re)criação da memória

coletiva, utilizando-se de tecnologias políticas refinadas ou não, desenvolvidas em pequenas ou extensas redes que perpassam o contexto macrossocial. Com isto, a exemplo de alguns autores, (re)afirmo que toda sociedade (re)constrói, organiza, controla, seleciona e (re)distribui os discursos que lhe são significativos/interessantes (aqui, não vinculando o sentido do discurso ser classificado como interessante ou não, mediante unicamente uma posição ou sentimento de pertença de classe social).

Então, a análise da ordem discursiva sobre sexualidade na educação na sociedade dita pós-moderna, implica antes de tudo fazer uma arqueologia das ciências humanas, dos saberes que a constituem, de seus estatutos, notadamente no que diz respeito aos saberes educacionais e pedagógicos.

Analisar arqueologicamente o conceito de sexualidade quer dizer considerá-lo como equipamento das tecnologias educacionais, como um dispositivo²³ de governo do sexo e das identidades sexuais, as quais são tecidas nas e através das práticas discursivas, artefatos de poder do Estado e de sistemas múltiplos de governabilidade que o embasam. Compreender esses processos significa situá-los em campos de saberes que sustentam essas práticas, seus projetos políticos, suas vertentes ideológicas e teóricas e as políticas públicas empreendidas, visando à (re)estruturação do campo educacional em contextos sociais específicos.

Apresento agora algumas considerações acerca do termo *conceito*. Deleuze e Guattari (1992) elaboram uma resposta a questão que, segundo ele, só poderia ser respondida na velhice. Tal questão se manteve implícita ou explicitamente em toda sua obra, versando propriamente sobre a grande pergunta que percorreu as obras de muitos filósofos, em todas as épocas históricas, e que foi também a grande pergunta para Deleuze que intitula um dos seus livros “O que é filosofia?” ou “o que é isso que fazemos em nome da filosofia?”. De acordo com Gallo (2003, p.39), a resposta para esta questão que também povoou a vida de Deleuze se apresenta nas

²³ O termo dispositivo será significado nesta Tese, tal como Foucault (1979, p. 244) o significa, ou seja, “como um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. [...] o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos”.

primeiras páginas do citado livro. Ou nas palavras deleuzianas, a filosofia “é arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos”. Gallo (2003, p.40) ainda afirma que o livro em foco [...] é um ensaio em torno dessa definição, a explicação do sentido de conceito (***Sophia***) e de amizade (***philia***); ou, em outros termos, a obra é a própria construção do conceito de filosofia (grifos do autor).

O autor em tela, em sua tarefa de discorrer sobre o conceito de *conceito*, remonta a gênese do termo grego *filosofia*, enquanto perpassado pela amizade, do que se pode inferir que a filosofia é o encontro com o saber, ao que Gallo denomina deleuzianamente de **conceito** (grifo meu). Em Deleuze e Guattari (1992), encontra-se então a similaridade semântica entre o filósofo e o amigo: o filósofo (o amigo) é um personagem conceitual que contribui para a definição dos conceitos “ou alguém que, na busca pela sabedoria – que nunca é dada de antemão, mas sempre procura produção, inventa e pensa o conceito, diferentemente dos sábios antigos, que pensavam por figuras, por imagens”(p.40).

Em suas análises, Gallo (2003) ressalta a contraposição de Deleuze e Guattari às noções correntes de *filosofia*, principalmente no que concerne a sua tarefa criadora e não meramente interpretativa. Dessa maneira, a XI Tese de Marx (1986) sobre Feuerbach²⁴ é severamente atacada pelos filósofos franceses, uma vez que, para os mesmos, a criação de conceitos, tarefa primordial do filósofo, consiste, necessariamente em uma intervenção no mundo, sendo ela a própria criação do mundo. O que quer dizer que criar conceitos é um modo de transformar o mundo. Os alemães em foco generalizam o que seria uma prática de alguns filósofos, como prática de todos os filósofos e, portanto, ofereceram argumentos para que a referida Tese servisse de delineamento da tarefa primordial da filosofia.

Os conceitos são, portanto, ferramentas que podem se tornar armas para se conseguir objetivos diversos, tanto servindo a manutenção do *status quo*, como agentes de resistência e de transformação. Saliento que, nessa pesquisa, ao termo transformação não deve ser aferido o sentido de mudança social, reducionista, fundamentalista, calcando-se no enunciado em que uma classe (social) deixa de ser

²⁴ “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que mais importa é transformá-lo” (MARX, 1986, p.14).

oprimida e se torna dominante, mas no sentido de *différance* (diferença que gera diferença) nas micropráticas individuais/sociais (DERRIDA, 1971).

A compreensão do conceito de conceito deleuzeguattariano torna-se-á menos difícil se algumas das noções de conceito tradicionalmente sedimentados forem desconstruídas, por essa definição de conceito estar, ao mesmo tempo, próxima daquelas com as quais estamos acostumados a nos relacionar. Gallo (2003) apresenta o exemplo:

O conceito não é apenas um operador lógico, é mais que isso e menos que isso, na medida em que se coloca para além da lógica e para aquém da lógica. Tampouco o conceito é universal, na medida em que é próprio do conceito colocar o acontecimento, que é sempre singular. Mas, na tradição filosófica, o conceito é sempre visto como universal [...] (GALLO, 2003, p.45).

Para Deleuze, o conceito é como um pássaro que sobrevoa o vivido e possui as seguintes características: é necessariamente assinado, não é simples, todo conceito congrega multiplicidades, é criado a partir de problemas, possui também uma história, que neste caso não se trata de uma história linear, mas uma história de entrecruzamentos, descontinuidades e rupturas, retomando e remetendo a outros conceitos. Comunica o acontecimento, não a sua essência. O conceito é também incorporeal, mesmo apresentando-se sempre encarnado nos corpos. Este transita simultaneamente entre o absoluto e o relativo. Consoante o autor, “todo conceito é, pois, sempre, **um acontecimento**, um dizer o acontecimento, não a essência ou a coisa, mas o evento, o conceito é sempre **devir**” (GALLO, 2003, p.49).²⁵ Nesta Tese, essa arguição sobre o termo conceito será por mim considerada e problematizada. No entanto, de acordo com os propósitos da mesma, adoto a definição que mais lhe parece se adequar, ou seja, o conceito como agenciamento, no dizer deleuzeguattariano, que tem o mesmo sentido de dispositivo²⁶ no dizer foucaultiano. Para Foucault (2008a), o conceito como dispositivo não deve ser analisado, como

²⁵ Grifos do autor.

²⁶ O sentido aferido ao termo é o mesmo já apresentado por Foucault (1979, p. 244) em *Microfísica do poder* e que perpassa boa parte de suas obras.

exterior a um sistema de formação conceitual constituído por múltiplas relações. Quanto a este aspecto, o autor esclarece:

[...] o que pertence propriamente a uma formação discursiva e o que permite delimitar o grupo de conceitos, embora discordantes, que lhe são específicos, é a maneira pela qual esses diferentes elementos estão relacionados uns aos outros: a maneira, por exemplo, pela qual a disposição das descrições ou das narrações está ligada às técnicas de reescrita; a maneira pela qual o campo de memória está ligado às formas de hierarquia e de subordinação que regem os enunciados de um texto; a maneira pela qual estão ligados os modos de aproximação e de desenvolvimento dos enunciados e os modos de crítica, de comentários, de interpretação de enunciados já formulados etc. (p.65-66).

O conceito assim compreendido promove acontecimentos, produz (novos) sentidos, e se constitui como operador de singularidades. Contudo, é regido por um estatuto pedagógico que o delimita e controla suas possibilidades de criação. Quanto a essas considerações sobre o termo conceito, chamo a atenção para a síntese ilustrativa que Deleuze e Guattari (1992) elaboram:

O conceito é um dispositivo, uma ferramenta, algo que é inventado, criado, produzido, a partir das condições dadas e que opera no âmbito mesmo destas condições. O conceito é um dispositivo que faz pensar, que permite, de novo, pensar. O que significa dizer que o conceito não indica, não aponta uma suposta verdade, o que paralisaria o pensamento; ao contrário, o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar. Se o conceito é produto, ele é também produtor: produtor de novos pensamentos, produtor de novos conceitos; e, sobretudo, produtor de acontecimentos, na medida em que é o conceito que recorta o acontecimento, que o torna possível.

Como se pode ver, se minha tarefa consistisse em estudar o termo *conceito*, essa já não se apresentaria recheada de facilidades, visto que o conceito amalgama elementos singulares que se tornam novas singularidades, produzindo, por vezes, novas significações em ondas incessantes. Quando a pesquisa que originaria esta Tese era ainda uma abstração, um desejo, ou simplesmente um sonho a ser realizado, as dificuldades inerentes e peculiares ao objeto sexualidade na escola eram por mim vislumbradas, mas a esta tarefa foi agregada muitas outras complexidades quando me determinei a estudar arqueologicamente o conceito de

sexualidade nas práticas discursivas do Ensino Fundamental. Essas complexidades aumentaram o seu grau de dificuldades na execução da pesquisa, face às características singulares deste objeto de estudo e de seu cenário.

O conceito de sexualidade apresenta-se sob diferentes formulações na pedagogia e na educação da sociedade contemporânea. Seu *lay-out*, seus traçados arqueológicos nas ciências destacadas e nos discursos jurídicos, que se arregimentam nos saberes das ciências humanas - já mencionadas e outras correlatas para legitimar práticas discursivas - têm sido instrumental para imprimir valores e práticas, forjando historicamente discursos e identidades sexuais, formas particulares de viver e pensar o sexo de acordo com os interesses socioeconômicos em pauta.

As relações entre práticas discursivas e sistemas não discursivos, neste trabalho, seguindo a análise foucaultiana, não devem ser compreendidas através do estabelecimento de vínculos causais, tendo em vista que estas aproximações não objetivam desvelar as continuidades culturais ou mesmo blindar seus mecanismos de causalidade, uma vez que “a arqueologia faz também com que apareçam relações entre as formações discursivas e domínios não discursivos (instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos)”. Utilizo-me ainda das palavras do próprio Foucault (2008a, p. 182-183):

[...] Diante de um conjunto de fatos enunciativos, a arqueologia não se questiona o que pôde motivá-lo (esta é a pesquisa dos contextos de formulação); não busca, tampouco, encontrar o que neles se exprime (tarefa de uma hermenêutica); ela tenta determinar como as regras de formação de que depende — e que caracterizam a positividade a que pertence — podem estar ligadas a sistemas não-discursivos: procura definir formas específicas de articulação.

É objetivo meu, então, aqui e agora, identificar os procedimentos internos e externos que regularam os acontecimentos discursivos nas décadas de sessenta e setenta, que promoveram uma ortopedização das sexualidades na escola de Ensino Fundamental.

1.3 CONVULSÃO CULTURAL E PEDAGOGIZAÇÃO DA SEXUALIDADE

A Educação Sexual passa a ter maior visibilidade na sociedade brasileira nas décadas de sessenta e setenta do século XX. Essas décadas foram reconhecidas como o período de grandes mudanças, impulsionadoras de transformações de imensas proporções nos meios de produção, na política e nas manifestações culturais da época. Como acontecimentos marcantes, pode-se destacar a contraposição por parte de educadores e da sociedade civil ao regime ditatorial implantado pós-golpe militar em 1964, as reformas educacionais²⁷, a decretação do AI-5²⁸ e o fechamento do Congresso Nacional (1977). Esses acontecimentos, ante o seu poder de impacto, desafiam o tempo e todas as mudanças ocorridas, continuando a exercer silenciosamente seus poderes, gerando até os dias atuais práticas discursivas, especificamente na escola.

Proceder à análise destes discursos (oficiais/oficiosos) produzidos (ou não) e circulantes na escola quer dizer também construir cartografias arqueológicas e genealógicas não só das ciências que norteiam a educação escolar, mas também evidenciar os caminhos percorridos pelos diferentes discursos na produção de identidades e sexualidades, e como essas foram significadas e positivadas nas e através das políticas públicas.

Interessa nesse trabalho, *clarificar* “o como” essas ciências se articularam e instituíram na escola, formas de regulação dos corpos, dos sexos e das sexualidades sob a nobre intenção de proteger “os/as filhos/as de família” e da Pátria de valores “perniciosos” que poderiam sedimentar condutas e identidades sexuais não aceitas socialmente. Essa forma da escola cuidar desses/as filhos/as

²⁷ Estou me referindo às reformas educacionais intencionadas através das Leis 5.540/68 (BRASIL, 1968a) e 5.692/71 (BRASIL, 1971).

²⁸ O Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, retirava do cidadão brasileiro todas as garantias, de caráter público ou privado, outorgando ao Presidente da República plenos poderes para atuar como executivo e legislativo (ROMANELLI, 1995).

recebia a valiosa autorização das referidas ciências que objetivavam tratar²⁹ de crianças com problemas de ordem educacional e/ou de ordem familiar.

Foucault (2008a) delineia a recusa da análise arqueológica ao tema da expressão e do reflexo, ao discurso como superfície de projeção simbólica de acontecimentos ou de processos situados em outra parte. Os acontecimentos sócio-culturais, as Leis (no sentido de discurso legal, incluindo-se os Decretos etc.), enquanto discursos oficiais, não são tomados em análise seguindo um encadeamento causal, ligando ou estabelecendo relações lineares, descrevendo-as ponto a ponto, para assim ser possível a vinculação de uma descoberta a um acontecimento, ou de conceitos a uma determinada estrutura social.

A arqueologia se desdobra na dimensão de uma história dos discursos ou dos saberes, procurando tornar claro todo um nebuloso domínio institucional dos processos econômicos, das relações sociais que podem servir de nichos forjadores de formações discursivas que se estendem e se multiplicam. Com base no exposto, as análises aqui efetivadas, por vezes, irão romper relações com as *epistemes* que lhes subsidiam, uma vez que a arqueologia não mantém relações de dependências com qualquer ciência, se constituindo como um discurso crítico da própria razão e esvaziando de sentido o discurso de uma razão da verdade. O seu objeto tem, portanto, formulação anterior ao da história epistemológica (MACHADO, R., 1979), ou nas palavras do mesmo autor (2006, p. 154):

Podemos, finalmente, afirmar que a arqueologia tem no saber seu campo próprio de análise, o que permite compreender em que sentido a ciência não é propriamente seu objeto de estudo. O saber não é uma exclusividade da ciência. [...] É por meio de documentos científicos, filosóficos, literários ou outros – que a arqueologia considera como formações discursivas – que se define um saber. Os saberes são independentes das ciências, isto é, também se encontram em outros tipos de discursos; mas toda ciência se localiza no campo do saber e pode ser analisada como tal. Para a arqueologia a questão da cientificidade ou não de um discurso não tem importância.

²⁹Silva (1998) estabelece vinculações entre as pedagogias *psi* e o governo do eu. Queiroga (2005) elabora análises quanto ao surgimento ou engendramento da criança problema, nas Ciências Humanas e principalmente nos saberes *psi*.

Dessa maneira, quando destaco alguns aspectos sócio-políticos, que se constituíram como de alta relevância na contextualização do objeto deste estudo, não se trata de situá-los na lógica causa/consequência, interligando-os como consequências causais dos acontecimentos sociais ocorridos nas décadas de 1960 e 1970. Os acontecimentos discursivos sobre a sexualidade humana e como esta é tratada e constituída na instituição escolar não são produtos de uma ordem factual e linear dos acontecimentos sociais deste período. Trata-se, então, de analisar os processos discursivos que a constituíram enquanto tal, que não tiveram suas gêneses no período destacado, mas aí se desenvolveram, sendo, portanto, ecoantes de outros acontecimentos de relevantes significados, que marcaram sobremaneira a vida social/individual em determinados períodos sociopolíticos e que foram e são (re)inscritos, (re)elaborados, a partir das contingências contextuais emergentes. Ao abordar as relações “Nietzsche, a genealogia e a história”, Foucault (1979a, p. 28), significa acontecimento,

[...] não como uma decisão, um tratado, um reino, ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada.

É nesse sentido, pois, que passo a pontuar os fragmentos discursivos dos acontecimentos da sociedade brasileira desse período, usando conceitos das Ciências Médicas, que já expunham suas fraturas provocadas pela velha ordem oligárquica.

Após a queda do Estado Novo (1945), é elaborado o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que chega ao Congresso Nacional em 1948 e que congrega boa parte dos ideais educacionais dos discursos anteriores³⁰. Retomo o acontecimento da LDBEN que, após problemático e longuíssimo trajeto, foi finalmente aprovado em 1961, promulgado então após treze anos de tramitação:

³⁰ A constituição de 1934 (BRASIL, 1934) é um desses discursos. Promulgada logo após a revolução de 1930, sintetiza avanços significativos na área educacional, que, por sua vez, já contemporizam muitos dos ideais presentes nos debates desenvolvidos nos períodos anteriores.

Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961b). Os fins propostos pela mesma eram fins genéricos da educação universalmente adotados e, portanto, aplicando-se a toda e qualquer realidade, já que em termos axiológicos se mostravam incontestáveis, no entanto, não eram passíveis de aplicação prática. É interessante ressaltar que, durante o período que esta esteve em tramitação, acontecia simultaneamente um forte movimento em defesa da escola pública, universal e gratuita.

As políticas educacionais foram marcadas pela ajuda externa à Educação, através de organismos internacionais, que, de acordo com Souza (1992), foram os mentores intelectuais “do desenvolvimento em geral”, responsabilizando-se inclusive, pela divulgação e financiamentos dos projetos mais relevantes sobre desenvolvimento educacional, a partir da década de 1960. Tais projetos tinham como meta estruturar e implementar as reformas educacionais não só brasileiras, mas as do mundo inteiro.

Os objetivos e a dimensão internacional das políticas educacionais nem sempre são vislumbradas pela maioria dos que compõem a sociedade civil em geral, nem por boa parte dos educadores especificamente, que desenvolveram e desenvolvem suas atividades, notadamente na cotidianidade escolar, sem se dar conta dos objetivos das mesmas, sem questionar a(s) qual (is) projeto(s) estão servindo. Assim, durante o período em análise, ficou a cargo das agências internacionais, principalmente da *Agency for International Development* (AID) a responsabilidade pela assistência técnica e a ajuda financeira necessária à organização do sistema educacional brasileiro, como também a divulgação da ideia de que a educação exerceria um papel fundamental para o sucesso dos projetos de desenvolvimento econômico.

As tais agências influenciaram as autoridades governamentais dos países em desenvolvimento, fazendo uso de programas cooperativos, veiculando expressas e contundentes recomendações, no sentido de que as autoridades dos países sob seu comando praticassem as diretrizes que tinham sido pensadas pelos funcionários e especialistas internacionais dessas agências. Essas ações pretendiam o desenvolvimento econômico desses países e principalmente que a educação atendesse às demandas, principalmente político-econômicas que lhes interessavam (SOUZA, 1992, p.45).

Então, sob a égide do regime ditatorial desse período, a temática sexualidade era desenvolvida de acordo com as regras da moral e do civismo, embora não se explicitasse esse objetivo nos projetos pedagógicos. O Decreto 50.505, de 26.04.1961, baixado pelo Presidente J. Quadros dispunha sobre a obrigatoriedade da prática de atividades extra-escolares, em todos os graus e níveis, seja nos estabelecimentos públicos, seja nos privados, contanto que os princípios da moral e cívica fossem ressaltados (BRASIL, 1961a).

Ficava implícito no referido Decreto que os princípios de “natureza moral e cívica” deveriam extrapolar os limites dos muros escolares e fazer parte dos afazeres domésticos das famílias. Iniciava-se um dos processos de “ortopedização” da sexualidade, uma vez que os valores morais e dos bons costumes se proliferavam nas práticas discursivas educacionais, para além dos documentos oficiais que regiam a escola. A partir do Decreto, cabia ao Ministério editar e distribuir um "Calendário Cívico" com o respectivo programa de comemorações, como também providenciar a organização e divulgação do material didático, instituindo o cumprimento do mesmo nas escolas.

De acordo com Farah (2006), o Decreto 50.505/61 ressaltava o desenvolvimento das seguintes atividades de natureza moral e cívica:

(I) o hasteamento, no início da semana, do Pavilhão Nacional, com a presença do corpo discente e antes dos trabalhos escolares; (II) freqüentes execuções do Hino Nacional, do Hino à Bandeira e de outros que sejam expressões coletivas das tradições do país; (III) comemoração das datas cívicas; (IV) estudo e divulgação da biografia e da importância histórica de personalidades do país; (VI) divulgação e debate sobre a realidade econômica e social do país, incluindo estudo da sua posição internacional; (IX) divulgação dos princípios fundamentais da Constituição Federal, dos valores que a informam e dos direitos e garantias individuais.

Como se pode ver, as atividades “sugeridas” pelo Decreto, em momento algum apontavam a possibilidade de discussões sobre sexualidade, suas práticas, seus mitos, tabus, representações etc.. As atividades nele sugeridas tinham como fundamentos filosóficos a abordagem idealista que, em algumas situações de caráter revolucionário à ordem estabelecida, eram interpretadas ou questionadas por educadores de formação materialista dialética. As questões periféricas como eram

consideradas as relacionadas a gênero e às sexualidades, eram sobrepujadas pela grande questão central: a de pertencimento, de identidade ou afiliação a classe social. O indivíduo então era possuidor de uma única identidade: Burguês ou Proletário. As identidades provenientes dos pertencimentos de gênero, sexualidade, etnia e geração, ou qualquer outra, não eram sequer ventiladas, pois essas se situavam muito além dos limites da dimensão corporal, da confrontação dos desejos e das leis impostas pelos sistemas disciplinares vigentes.

Pode-se afirmar que a década de 1960 se consolidou como um período de grandes acontecimentos. Esses acontecimentos, segundo a noção de arquivo desenvolvida por Foucault (1992, 2008a), impactaram, deixaram suas marcas, ignorando as linhas fronteiriças de tempo, de espaço e até das identidades nacionais, promovendo outros acontecimentos discursivos, propiciando mudanças políticas no âmbito geral e, especificamente, na educação e na pedagogia, ciências autorizadas a orientar a prática da educação sexual na escola.

O regime militar implantado em 1964 desencadeou um processo de reorientação geral do ensino no país. Neste período de intensa repressão generalizada, o processo de implantação oficial de uma incipiente educação sexual nas escolas obteve os contornos de uma educação sexual conveniente aos interesses da “ordem vigente”.

Nesse período também, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), assume a funcionalidade de um verdadeiro partido ideológico, com a participação decisiva na deflagração do referido golpe militar e, nos últimos meses de 64, organiza um simpósio sobre a reforma da educação com a realização nesse mesmo ano do evento.

Tal evento dá início à organização e desenvolvimento de outros com objetivos políticos educacionais similares e que contribuíram para que as reformas do ensino fossem efetivadas. O governo, cedendo à pressão social organizada por mudanças sociais na área, resolveu viabilizá-las buscando apoio financeiro e até teórico-metodológico, que se daria através de acordo entre Governo brasileiro com as organizações internacionais já citadas neste trabalho. O MEC consolidou um desses acordos estabelecendo mecanismos de cooperação com a Agência dos Estados

Unidos para o Desenvolvimento Internacional (acordos MEC/USAID) para a reformulação de aspectos específicos do ensino brasileiro.

Alguns legisladores, mesmo discordando dos discursos que atravessavam a época, para os quais a educação sexual estava pautada em ideias higienistas centradas no combate à masturbação, à prevenção de doenças venéreas e à preparação das moças para o casamento e o bom desempenho dos papéis de esposa e mãe, defenderam insistentemente sua implementação nas escolas oficiais.

No final da década de sessenta, mais precisamente em 1968, a deputada federal Júlia Steimbruck, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) apresentou um projeto de lei, no qual se pleiteava que a educação sexual fosse introduzida em todas as escolas de nível primário e secundário do território brasileiro. O projeto foi rejeitado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo do Ministério da Educação e Cultura, que emitiu parecer contrário às ideias da referida deputada. Essa comissão era composta por conselheiros padres, militares e deputados, que justificaram o parecer emitido, classificando o saber sobre sexo como responsável pela poluição da ordem social.

Almeida (1994 apud ROSISTOLATO, 2004) coloca, como exemplo das representações da sexualidade como algo impuro, a afirmação do general Moacir Araújo Lopes na época da análise do projeto da deputada: “não se abre à força um botão de rosa, sobretudo com as mãos sujas”. Rosistolato (2004) interpretou esta frase como uma alusão ao órgão sexual feminino. Segundo o autor, ela se constitui como emblemática das representações de sexualidade do contexto sociocultural que as engendram. Na continuação de suas análises, o autor argumenta que as mãos sujas representam, a um só tempo o falo, órgão sexual masculino e os projetos de orientação sexual, ambos invasores e extirpadores da pureza, segundo o general (ROSISTOLATO, 2004, p.5).

Ainda analisando o discurso do General Moacir, o autor acima citado alega que o mesmo remete às representações de que

[...] educar para o sexo seria sinônimo de incentivo à prática sexual. O botão de rosa fechado seria puro, sagrado, e deveria ser defendido. Ao pronunciar esta frase, o general encarnou a lógica de uma cultura

que percebia a mulher como alguém que deveria ser guardada e defendida como um tesouro. A contrapartida a esta orientação sexual invasiva, defloradora, destruidora da família só poderia ser uma “educação da pureza” que, ao invés de trabalhar com a sexualidade e suas manifestações, ensinaria a reprodução das classificações de gênero dominantes, colocando como atributos do homem o caráter, a coragem e o respeito, e como atributos da mulher a delicadeza, a bondade e a pureza, o que se materializou na promulgação da Lei no Decreto 869, de 12/09/69, que tornou obrigatório o ensino de educação moral e cívica nas escolas (ROSISTOLATO, 2004).

Ao ser rejeitado o projeto da orientação sexual e, simultaneamente, o projeto da educação moral e cívica ser aprovado, clarificou-se a forma como a sexualidade, na época, era representada. Nos discursos oficiais, essa orientação era significada como nociva e desestruturadora dos lares e da sociedade, veiculadora em potencial dos princípios antimoral e anticivismo. Importante ressaltar que, conforme Almeida (1994 apud ROSISTOLATO, 2004), dois anos após a criação do Decreto 869/69, a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus foi promulgada, estabelecendo a criação da disciplina Programas de Saúde, destinada a desenvolver uma orientação sexual fundamentada em um conjunto de conhecimentos voltados para a evolução puberal, o desenvolvimento gestacional e ideias gerais sobre puericultura e saúde mental.

No período em análise, passaram a existir focos de educação sexual em escolas tanto da rede pública quanto da particular, com destaque para experiências nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais³¹. É possível que esses focos tenham brotado do tímido movimento feminista desenvolvido na distante década 1920, quando este movimento defendia uma educação sexual que objetivava a proteção da infância e da maternidade.

Contudo, anteriormente citei o AI-5/68 (BRASIL, 1968b) como acontecimento marcante desta época. Ao alvorecer do golpe de 1964, como medida cautelar, os golpistas trataram de imprimir uma nova ordem. Esta seria a primeira de muitas medidas que viriam a ser tomadas pelos governos ditatoriais. O governo Castelo

³¹ Bruschini (1981 apud Rosistolato, 2004) e Sayão (1998 apud Rosistolato, 2004).

Branco dá início a uma série de Atos Institucionais que atacavam diretamente as conquistas democráticas contidas no texto Constitucional de 1946. O Ato Institucional nº1(o AI-1), por ele decretado, enfatizava o seguinte: “Os chefes da revolução vitoriosa, graças à ação das Forças Armadas e ao apoio inequívoco da Nação brasileira, representam o povo e em seu nome exercem o Poder Constituinte, de que o povo é o único titular” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1990, p. 171).

Em Machado (2009), o AI-2 é apresentado como o instrumento legal de criação do MDB e da ARENA, extinguindo o pluripartidarismo, apesar das resistências populares. No entanto, com o apoio das Forças Militares, o AI-2, de Castelo Branco, é responsável também pelo cerrar das portas do Congresso Nacional. A seguir, o próximo ato arbitrário do presidente Castelo Branco seria o Ato Constitucional nº 4, que convoca extraordinariamente o Congresso Nacional e fixa normas para votação da nova carta constitucional, em 7 de dezembro de 1966. Costa e Silva, dando sequência à série de Atos Constitucionais, assina o AI-5/68, instrumento que se destinaria a conter a organização e mobilização das massas, para as quais faltavam ruas para serem tomadas, quão numeroso era o contingente humano a protestar.

Com a edição do AI-5, à censura foi dado grande poder, e as instituições em geral e, notadamente, as educativas foram por estas afetadas como um maremoto, se formaram ondas que alcançaram as universidades, as escolas, chamadas renovadoras foram impedidas de desenvolver seus trabalhos, alcançando também, em sua prática política, os propósitos da mencionada deputada federal, uma vez que seu projeto foi definitivamente arquivado, afastando a possibilidade de nesse momento se consolidarem as incipientes tentativas de implementação oficial e/ou oficiosa de educação sexual nas escolas em geral.

Esse acontecimento refletiu-se no interior das escolas brasileira no que concerne ao desenvolvimento teórico metodológico e no que concerne à educação sexual. Os tímidos e incipientes trabalhos dessa área, quando existentes, funcionavam sob a direção/coordenação de um orientador educacional. Quando não existia esse profissional na escola, o trabalho ficava sob a responsabilidade dos professores de Ciências ou de Programas de Saúde, enfocando os aspectos biologicistas do corpo para a reprodução humana. Neste período, não foi editado

nenhum dispositivo legal educacional que proibisse essas práticas educativas nas escolas, no entanto, elas tiveram seu desenvolvimento abruptamente interrompido.

Os Atos Constitucionais, decretados pelos golpistas representados por Castelo Branco e Costa e Silva, continuavam a reeditar velhos e a gerar novos acontecimentos discursivos, exigindo mudanças na legislação educacional. O governo militar resistia aos apelos democráticos, ignorando-os, não considerando importante modificar estruturalmente a educação nacional, mediante uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. Isto se justificava porque o dito golpe objetivava garantir a continuidade da ordem sociopolítica e econômica implementada. Assim, as diretrizes gerais da educação nacional³² em vigor seriam

³² Para melhor compreensão da Educação brasileira desde o início da década de 1960, empreendo uma breve incursão sobre a evolução política da sociedade brasileira nos períodos compreendidos entre 1945 – 1964. Com base em Romanelli (1995), Ribeiro (1978), Ghiraldelli Jr. (1990), nesse período o Brasil foi governado por meia dúzia de governos. Assim, essa trajetória se inicia com Gaspar Dutra, Getúlio Vargas, Café Filho – que governa entre a morte de Getúlio e a posse de J. Kubitschec - Juscelino Kubitschec, Janio Quadros, João Goulart. Destes apenas J. Quadros foi eleito com apoio da (UDN). Os demais governos tiveram apoio da coligação PSD-PTB. O governo *Quadros* teve duração de sete meses (31/01 a 25/08/61), tempo curto mais de grandes prejuízos para a democracia brasileira notadamente no campo da educação. Houve a contenção da expansão do ensino superior, a inviabilidade da incorporação de faculdades pelo sistema federal, inclusive estendendo essa inviabilização à publicização do ensino de 3º Grau, que se encontrava em processo, conseguindo concomitantemente, Jânio implementar uma política que viria a se consolidar como gênese de uma extensa rede de escolas técnicas e profissionais, ao passo que decantou o velho refrão do combate ao analfabetismo, que efetivamente não se realizou. Por fim, Jânio *rompe* com a UDN. Ao renunciar ao governo, seu vice J. Goulart (PTB) assume, mas não sem dificuldades, pois as forças conservadoras tentaram um novo golpe para impossibilitá-lo de tomar posse. Campanhas populares (que tinham como principal líder Leonel Brizola) são desencadeadas para que a Constituição fosse cumprida. Assim, *Jango* assume, mas, enquanto esteve no governo foi *acompanhado* de perto pela UDN, que tinha o apoio dos militares para *travar* seu poder governativo, principalmente no que diz respeito às conquistas populares, forjadas do *choque* chamado coligação entre PSD – PTB, conseguidas pelo uso do populismo como estratégia. É oportuno lembrar que Jango se tornou vice de Jânio porque nas eleições de 1960 havia duas chapas: Jânio e Milton Campos (Coligação UDN e outros partidos menores) e o Marechal Lott e João Goulart pela coligação PSD-PTB. O povo *deu de ombros* para as siglas partidárias e escolheu a dupla híbrida de *presidentes carismáticos*: Jânio (UDN) e Jango (PTB). A perseguição a Jango reúne as mais diversas facções do conservadorismo brasileiro. O golpe de 1964 contou com o vigoroso apoio provindo da classe média, representada principalmente através da Igreja Católica Conservadora, clamando por liberdade que, neste caso, assumia o sentido de combate à comunização do Brasil. De acordo com Machado (2009), com a Campanha da Mulher pela Democracia (CANDE), junto às forças autoritárias de direita, as mulheres conservadoras mobilizaram grandes contingentes, sob o invólucro de temas políticos e educacionais. Para a CANDE, as *questões de gênero* se organizavam em torno dos *slogans Família com Deus pela Liberdade*. Estes movimentos, sem dúvida, contribuiriam significativamente para a desestabilização do governo *Jango*. Se, em 1961, *Jango* decepçiona a esquerda brasileira ao não vetar a LDBEN, em 1963, *Jango* se redime alardeando a situação caótica na qual a sociedade brasileira se encontrava. Ghiraldelli Jr. (1990) assim sintetiza: “metade da população continuava analfabeta; somente 7% dos alunos do curso primário chegavam à 4ª série; o ensino secundário

reajustadas, adaptando a organização do ensino ao novo contexto sócio, político e educacional. O ajuste pretendido foi conseguido através da Lei 5.540/68 (BRASIL,1968a), que reformulou o ensino superior, e pela Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), que, em seu texto, trazia alterações para o ensino primário e médio, que, a partir da promulgação da mesma, passaram a ser chamados de ensino de primeiro e segundo graus (SAVIANI, 2006).

Tal acontecimento obrigou a revogação e substituição dos dispositivos da LDB da educação nacional (BRASIL, 1961b) que correspondiam às bases da educação consubstanciada na estrutura do ensino primário, médio e superior, pelas duas novas leis: Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968a) e Lei nº 5.692/71(BRASIL, 1971). Os primeiros títulos da LDB/61 (BRASIL, 1961b) que anunciavam as diretrizes da educação nacional permaneceram em vigor. Tais títulos apresentavam o seguinte enunciado: “Dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade do ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino” (SAVIANI, 2006, p. 42).

No que se refere à temática sexualidade, a LDB (BRASIL, 1971) apresenta a obrigatoriedade da Orientação Educacional. De acordo com o Art. 10 do Decreto nº 72.846 (BRASIL, 1973), a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, a partir de então, deverá ser instituída. A atividade profissional do Orientador Educacional deveria ser também desenvolvida em cooperação com os professores, as famílias e a comunidade. Porém, o novo cargo seria desempenhado por um orientador educacional, autorizado por um diploma de formação específica, em nível superior, segundo orientação da Lei 4.024/61(BRASIL,1961b), que não tratava essa questão com clareza, talvez pela insuficiência de formação em nível superior desse profissional. Assim estava escrito na citada Lei em seu Art. 62: “a formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam.” Desse modo, se institui não só o discurso da oficialização do orientador educacional, mas também desse profissional como orientador ou coordenador da educação sexual.

acolhia apenas 14% daqueles que procuravam; somente 1% dos estudantes alcançava o ensino superior” (p.133).

Anteriormente fiz alusão ao trabalho oficioso do orientador educacional no que diz respeito à responsabilidade prática (ainda que incipiente e tímida) da educação sexual na escola. O oficioso, nesse caso, quase institui o oficial, recaindo a responsabilidade da coordenação e/ou desenvolvimento da educação sexual para esse profissional, mesmo que a função não estivesse arregimentada em lei. O Decreto nº 72.846/73 (BRASIL, 1973), em seu Art. 1º, estabelece que se constitua como objeto da Orientação Educacional a assistência ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito do ensino de 1º e 2º graus, tendo como objetivo o desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-se para o exercício das opções básicas. Por inferência, o objetivo abarca as questões relativas à sexualidade, enfocando, contudo, o caráter orientador, limitando-se a controlar e prescrever comportamentos saudáveis, excluindo por princípio o seu oposto, instituindo oficialmente³³ o/a aluno/a que não se enquadra de algum modo no paradigma estabelecido como o de normalidade, em termos de condutas sexuais, como o sujeito desviante, transgressor e marginal. As condutas sexuais, perpassadas por valores ético-estéticos, constituem-se, dessa forma, uma oficialização dessa ética e dessa estética que tem como esteio os fundamentos da Educação Moral e Cívica.

Baquero (apud BONATO, 1996) **referenda a oficialização**³⁴ da função do orientador educacional como coordenador e/ou professor de educação sexual na escola, a partir do surgimento da literatura sobre orientação educacional, que teve ampla aceitação na comunidade acadêmica:

Em um livro dirigido aos Orientadores Educacionais não podiam faltar umas das ideias esquemáticas sobre o problema sexual dos adolescentes e umas palavras sobre a delinquência (BONATO, 1996).

³³ Utilizo o termo “oficialmente”, dado o teor subjetivo, de *Lei*, *Norma* e *Autoridade* que as instituições *escola* (discentes, docentes, demais técnicos/as e pessoal de apoio) e *família* dispensam ao discurso do orientador educacional. Esse teor lhe é atribuído pelo caráter de discurso científico lícito que o mesmo possui por se referendar em regimes de verdades provenientes das ciências humanas.

³⁴ Grifo meu.

Legislativamente (Lei nº 5.692/71) não existia autorização, mas também não havia proibição formal à educação sexual (BRASIL,1971). Barroso e Bruschini (1982 apud BONATO, 1996) afirmavam que, de acordo com os dispositivos legais educacionais, em relação a esta educação, o que se tinha era o Parecer nº 2.264/74 do Conselho Federal de Educação, aprovado em agosto de 1974, no qual mencionasse o objetivo da educação sexual desenvolvida no 2º Grau e nos Programas de Educação da Saúde destinados também para este nível de ensino. Cabia, portanto, às instituições de ensino do 2º Grau, o livre arbítrio de oportunizar (ou não) a discussão sobre sexualidade, orientar sexualmente (ou não), desde que esta função fosse desenvolvida ou estivesse sob a coordenação dos "especialistas" da educação e da saúde.

Retomando a história da década de sessenta quanto aos acontecimentos, o presidente Jânio Quadros renuncia em meio a uma grande confusão político partidária e acontece a Revolução Militar (1964). Castelo Branco é empossado como Presidente da República. O “da vassoura” que pretendeu limpar tudo quanto existisse de sujeira no país foi substituído pelo patriota que continuou com a metáfora da vassoura. Embora em seu discurso não fosse conjugado o verbo “varrer”, ele prosseguiu “varrendo” todo o lixo moral, dessa feita, enfatizando o patriotismo nacional”. Baixou então o Decreto 58.023 (BRASIL, 1966), que dispunha sobre a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica (EMC) em todo o país.

Nesse decreto, também não era mencionada nenhuma diretriz ou norma quanto à educação sexual, mas essa, por extensão dos rigores da Educação Moral e Cívica, era desenvolvida higienicamente, silenciosamente ou, quando muito, biologicamente explicada como resultante natural dos imperativos da reprodução humana, apesar das mudanças sociais e paradigmáticas já acontecidas no Brasil e no mundo e das que se processavam num verdadeiro caldeirão social efervescente: greves de várias categorias, movimento feminista organizado, movimento e cultura *hippie*, modificando os costumes dos jovens do mundo ocidental. Ao falar de movimento *hippie* não se deve deixar de mencionar que de 15 a 17/08/69, acontecia o lendário e insuperável festival de *Woodstock*, que nesses três dias de *paz, amor e música* reuniu mais de 500 mil pessoas para ouvir *Jimi Hendrix, Joan Baez, Santana e The Who*, entre outros. Há 40 anos, esse acontecimento produziu novas práticas

discursivas, mudando os costumes, os valores, os modos de vestir, falar, enfim os modos de vida, imprimindo novas formas sociais de pensar e viver o sexo pautado no slogan (universal) “faça amor não faça a guerra.” A partir de então, o discurso da cultura hippie invade a cultura ocidental.

Ainda na atualidade, esse acontecimento continua gerando novos acontecimentos discursivos. O *Woodstock* original permanece no imaginário coletivo como um lugar ponto de resistência no qual o inconformismo e a rebeldia de uma geração castigada pela Guerra do Vietnã deram lugar a dias de paz, amor e música, apesar da não organização, da falta de infraestrutura. Seus participantes não se incomodaram com possíveis obstáculos como a exposição à chuva, à lama, à falta de comida e às condições mínimas de higiene. As exigências para se ficar bem eram outras (de acordo com o site vida feminina). Ademais, o movimento e as paradas *gays* aconteciam com capacidade cada vez maior de colocar grandes contingentes nas vias públicas e a questão concernente à liberação do aborto e da pílula anticoncepcional estavam sendo decantada em verso e prosa...

Como reação a essa efervescência, a América Latina foi alvo de intensas ditaduras militares promovidas pelos países imperialistas. Intencionava-se conter os movimentos revolucionários dos anos 1960, os de simples contestação e os protestos em geral, cada vez mais organizados, ao que as elites do Brasil e do mundo assistiam estarecidas.

No Brasil, os movimentos que ganharam destaque por conta de uma maior rebeldia nos enfrentamentos foram o movimento estudantil e o operário. No território brasileiro ocorreram também, neste período, a expansão e a massificação das informações, dos padrões de comportamento e de consumo, que ultrapassaram territorialidades antes não alcançadas. Os meios de comunicação foram os grandes responsáveis por este êxito, sobretudo, o rádio e a televisão. Esta última conseguiu atingir, de forma diferenciada, todas as camadas sociais, consolidando o sucesso das redes de telecomunicações nessa década, veiculando massificadamente, *ao vivo e em cores*, direto dos grandes centros urbanos, Rio de Janeiro e São Paulo, significados como referências para as demais regiões do país.

Os últimos acontecimentos no mundo da moda, das discotecas, os padrões de beleza em vigência, a prática exacerbada do culto ao corpo, como também uma

supervalorização dos valores individuais e do consumismo, para atender às necessidades do *capitalismo selvagem*, profundamente matizado pela transnacionalidade de capital e na divisão internacional do trabalho, forjaram revoluções nos costumes, outras atitudes e outras formas de amar, sentir e viver sexualidades.

Essa revolução cultural e social promoveu e foi palco da revolução sexual que favoreceu para que rupturas e descontinuidades ocorressem nos fios que teciam as gerações, promovendo choques culturais entre pais e filhos. As linguagens já não eram entendidas de parte a parte, uma vez que essas se tornaram discursos completamente antagônicos em seus sentidos e significados. Considero-a revolução sexual, primeiramente em termos culturais, mas também em termos legais, já que houve uma secularização da sexualidade que pretendeu libertá-la dos grilhões das regras religiosas ou de qualquer regime de normas que a enquadrasse como fruto do pecado e, portanto, condenada pelos princípios religiosos, se exercida fora do casamento, sem o objetivo da procriação.

Os séculos XX e XXI apresentam como uma das características mais notáveis a indústria cultural descartável, produzindo muitos condicionamentos e estabelecendo novos padrões de comportamento, ao que pode-se denominar de massificação acelerada da cultura, tornando-nos, em alguma medida, consumidores de mensagens elaboradas em série e consumidas, compradas mediante as novas leis de mercado, oriundas dessa nova ordem. Disso decorre a produção de grande parte dos padrões estabelecidos que surgem como respostas às questões que o novo cotidiano requer, respondendo também aos ditames dessa massificação cultural, que apresenta particularidades. Há produção em série, mas há também uma grande produção de diversidades repetidas: os mesmos diferentes padrões, as mesmas diferentes mercadorias, os mesmos diferentes modelos estético comportamentais, as mesmas diferentes condutas eróticas. O discurso de Eco (1976) serve para traduzir os paradoxos desse processo de produção do mesmo-sendo-diferente em larga escala, quando alegou que a diferença, caracterizadora dessa produção em série, não implica em uma mudança de valor, mas uma diferença frutiva, pois a possibilidade de escolha, de utilização de determinados produtos de nossa cultura é negada a boa parte da população - e aqui não estou

situando essa exclusão do uso de bens e serviços (produtos), a pertença ou não a uma determinada classe social.

A sociedade industrial e pós industrial (KUMAR, 1997) empreenderam múltiplos pragmatismos que alteraram os costumes e aqui focalizamos os relativos à sexualidade, uma vez que o romper de padrões oriundos dos períodos antecessores impõe a invenção de uma nova moral, nova ética, também nova erótica.

O cinema contribuiu para minar os velhos costumes. A revolução cultural que se dá nos anos sessenta vinha sendo gerida desde os anos quarenta, quando, na condição de divulgador de padrões de condutas universais, passa a produzir filmes em que as atrizes, ainda que de forma tímida, começam a despir-se. Cria-se a partir daí o mito utilitarista das *pin-up girls*, que foram usadas nas campanhas norte americanas da Segunda Guerra Mundial. Paradoxalmente a imagem de mulher, não associada a objeto de desejo, era preciso ser preservada e divulgada, imagem útil à manutenção da estrutura familiar tradicional, pautada na concepção essencialista do feminino como inseparável da vida doméstica (ASSUMPÇÃO JR; SPROVIERI, 2005).

A década de cinquenta prenuncia mudanças ainda mais inquietantes. A revolução dos costumes dava seus sinais com o surgimento do *rock-and-roll* e com o cinema ousando, cada vez mais, no que diz respeito à produção da sensualidade, como, por exemplo, nos filmes: *A um passo da eternidade*, exibido a partir de 1954 e *Os Amantes*, em 1958. Esses acontecimentos iam estruturando a grande revolução dos anos sessenta. Assim, eclode enfim a chamada revolução sexual, impulsionada pelos acontecimentos e movimentos sociais já abordados anteriormente, mas também se precisa registrar a participação mais uma vez do cinema imprimindo novos valores, em filmes como *A doce vida* exibido em 1960 e *Os cafajestes*, exibido a partir de 1962 . A televisão havia surgido na década anterior, no entanto, a indústria cultural se torna muito mais produtiva, a partir de sua popularização. A invasão da TV na maioria absoluta das residências põe força e vigor na modelação das novas condutas.

De acordo com o poeta inglês Larkin (1967,1988 apud THERBORN, 2006, p. 307), o ano de 1963 se constitui como um marco nas mudanças do mundo ocidental, mais precisamente entre a liberação da publicação de *O Amante de Lady Chatterley*,

que teve seu julgamento na Inglaterra (1960), e o lançamento do primeiro LP dos Beatles. Na esteira desses acontecimentos, ocorreram também as suspensões das interdições aos anticoncepcionais, que tiveram como distintivos legais o caso *Griswold versus Connecticutnos (EUA)*, em 1965, e a revogação da legislação nacional anticontraceptiva na França, em 1967 (THERBORN, 2006).

A chegada da pílula anticoncepcional no mercado americano no ano de 1960, e, posteriormente, em 1964, no mercado sueco, no qual só em 1967 chegariam também os dispositivos intra uterinos, implicaram mais efetivamente em um maior número de iniciações premaritais em idades juvenis, colocando o casamento como algo que se deveria fazer “mais tarde” e diminuindo, por conseguinte, a idade da primeira relação sexual. Isto faz com que a Sociologia e a Antropologia enfoquem o estudo da família, motivadas por alterações ocorridas na “casa”, no casamento, no ruir de velhas estruturas de relações entre os sexos e gerações (pais e filhos nunca tinham falado *idiomas* tão diferentes). Ocorrem as mudanças de atitudes, notadamente em relação às mulheres que passam a ter controle da concepção. A diminuição do número de casamentos formais é um dos indicadores da revolução cultural dessa época. As pesquisas indicam uma substancial aceleração dessa tendência nos frenéticos anos 1960.

Essas mutações sociais foram aprofundadas no transcorrer da década de setenta, com o movimento das minorias sexuais demonstrando maior organização e empoderamento³⁵. O termo empoderamento tem abarcado muitos sentidos, estendendo seu caráter polissêmico. Nesta tese, empoderamento é concebido como um poder adquirido por indivíduos ou grupos, mediante processos políticos. Neste caso, me refiro a conquistas que esses indivíduos e grupos, mais ou menos identificados com a causa, obtiveram e que, a partir de então, passaram a possuir

³⁵ Entre outros sentidos, o termo pode assumir uma perspectiva emancipatória, na qual empoderar é o processo pelo qual indivíduos, organizações e comunidades angariam recursos que lhes permitam ter voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão (HOROCHOVSKI; MEIRELLES, 2007). Este sentido também é auferido ao termo, dado sua pertinência ao *acontecimento* em análise. Ainda sobre a polissemia do termo *empoderar* e seus usos na Sociologia Política, Perkins e Zimmerman (1995 *apud* Horochovski; Meirelles, 2007) o definem como *um construto que liga forças e competências individuais, sistemas naturais de ajuda e comportamentos proativos com políticas e mudanças sociais*.

poder de agenda sobre temas de grande relevância em suas vidas. Essas conquistas não se deram em um vácuo, nem muito menos se constituíram como dádivas, ou presente de uma fada madrinha, ou ainda de um governante, bondoso, ou no mínimo simpático a esta pertença. O mesmo resultou de esforços individuais e coletivos que, como na maioria das vezes, contou com ações estratégicas, com um mínimo de coordenação, desde movimentos sociais de pequena ou grande monta, e o apoio de Organizações Não Governamentais (ONGs) que, sem dúvida, foram ações necessárias para a *différance* estabelecida. Nas palavras de Horochovski e Meirelles (2007), empoderamento,

Trata-se da constituição de organizações e comunidades responsáveis, mediante um processo no qual os indivíduos que as compõem obtêm controle sobre suas vidas e participam democraticamente do cotidiano de diferentes arranjos coletivos e compreendem criticamente seu ambiente (HOROCHOVSKI; MEIRELLES, 2007).

O sexo passou a ser tema primordial na cotidianidade dos indivíduos. De acordo com os autores supracitados, a definição de empoderamento se aproxima da noção de autonomia, uma vez que o conceito está relacionado à capacidade dos indivíduos e grupos poderem decidir sobre suas questões, tendo, portanto, poder de escolha e direcionamento sobre os cursos de ação alternativos, no que concerne às diversas esferas, seja, econômica, política, cultural, psicológica, em relação às identidades. Esse empoderamento se presentificou na elaboração/aceitação de novas identidades sexuais, não mais calcadas no discurso sexista, homofóbico, promovendo um desempoderamento³⁶ dos indivíduos e grupos portadores de representações hegemônicas, hierarquizantes e resistentes a todo e qualquer indício do atributo diferente. Muitas das identidades dissidentes na época, na atualidade, portam o *status* de aceitas, normais... É o que se pode traduzir por *différance* que gera *différance* (DERRIDA, 1971), como já se argumentou nesse trabalho.

³⁶ Aqui uso o termo desempoderar, com base em Friedmann (1996, apud HOROCHOVSKI; MEIRELLES, 2007). Este se refere especialmente a indivíduos e/ou grupos *disempowered*. Dessa forma, a exclusão social, em geral e especificamente as aqui localizadas nas classificações identitárias hegemônicas, *desempoderam* indivíduos e/ou grupos, impossibilitando-os do usufruto dos direitos substantivos de cidadania.

As diferenças então geram outras diferenças, nem mais nem menos importantes. Nesse caso, identidades, discursos, formas de viver e pensar o sexo: diferentes, só diferentes! Não comportando então, um caráter hierárquico, fixo, inquestionável. No caso das identidades “diferentes”, agregando-lhes um teor de inquestionável e majoritariamente aceitas, creditando-lhes resistências e transformando-lhes, então, em hegemônicas. Na subjetivação da sexualidade, os acontecimentos relacionados talvez tenham tido mais importância do que as que foram pontuadas, se considerarmos que as identidades permanentes deixam de ter este status, porque submetidas a questionamentos pelo aparato discursivo de uma dada cultura, munida de contrapontos e dissidências em relação à cultura hegemônica.

A educação sexual sistemática, politicamente interessada e identificada com a crítica dos modelos de desigualdade (de direitos/*status* social) de sexo, de gênero, de geração, de etnia, de raça, de classe social etc. se propõe à desestabilização das verdades, que restringem os modelos hegemônicos da sexualidade ao binarismo normal *versus* anormal, desmistificando o jogo de poder, as estratégias discursivas utilizadas nesta constituição das identidades, clarificando, sobretudo, a intencionalidade de suas construções.

Se, por um lado, os acontecimentos sociais serviram para a problematização da maneira como são constituídas as identidades e os regimes de verdade que lhe dão suporte, por outro, serviram para que o sexo se tornasse tema primordial também da arte, instrumental no consumo, constituindo-se como elemento seminal na veiculação de produtos que produziam e consolidavam as características de uma sociedade dita pragmatista. O discurso apologético do erotismo de consumo foi decantado, no Brasil principalmente através das “porno-chanchadas”, que serviram de alimento ao cinema brasileiro desta época, enquanto o erotismo com algum sentido e significado era veiculado notadamente através dos filmes *O último tango em Paris*, exibido a partir de 1972, *Emmanuele*, a partir de 1974 e *O Império dos sentidos*, exibido a partir de 1975 (ASSUMPÇÃO JR; SPROVIERI, 2005).

A ressaca desses acontecimentos foi percebida no final da década de setenta, inclusive no aumento do número de divórcios (cinco vezes mais que em 1961) em países como Inglaterra e Gales. Nascimento (2008, p.135) afirma que

essas mutações, somadas às mutações institucionais como a ocorrida com a Associação Psiquiátrica Americana, que na década de 1970, deixou de classificar a homossexualidade como doença mental,³⁷ e o grande desenvolvimento na área tecnológica contribuíram para que a sexualidade passasse a ser significada não apenas para efeito procriativo.

No campo epistemológico, os paradigmas de controle *versus* repressão e impulsos serviram de base para as elaborações conceituais dos pesquisadores em sexualidade no século XX. Tais pesquisadores contribuíram para ressignificar conteúdos e significados da sexualidade, atribuindo-lhe sentidos que serviram para colocá-la como foco do desenvolvimento humano, tirando-lhe da visão asséptica que lhe era atribuída na sociedade vitoriana. Neste século, afirma Gagnon (2006) que a inspiração freudiana pode ter sido a mais relevante das ideologias sexuais. Os estudos de Freud, a partir de 1920, passando por Kinsey nas décadas de 1940 e 1950, põem fim à tradição teórica com cunho de contabilidade social, favorecendo para que se iniciasse uma nova perspectiva com foco no comportamento sexual de pessoas não consideradas criminosas ou neuróticas, afastando-se, então, dos casos históricos e se aproximando de pessoas “normais”.

No trabalho de Alfred Kinsey, é notório que as modificações ocorridas na sociedade do século XX promoveram mudanças importantes nas frequências e na condução das condutas sexuais de tal sociedade. Essas mudanças se refletiram também nas atitudes populares, nas políticas públicas e nos focos das pesquisas que foram desenvolvidas no decorrer das décadas de 1950 e 1960.

A homossexualidade e a prostituição foram temáticas que ganharam visibilidade por parte de outros pesquisadores da época, valendo-se de métodos de levantamento, iniciando-se, assim, as investigações sobre o “desvio sexual”. William Masters e Virgínia Johnson contribuíram para que a tradição biológica no trato das questões sobre sexualidade fosse enfraquecida, ao passo que a perspectiva da aprendizagem cognitiva social fosse ganhando adeptos e espaços, ressaltando os fatores não-biológicos do desenvolvimento sexual.

³⁷ A não classificação da homossexualidade como patologia pela Organização Mundial da Saúde só viria acontecer na década de 1990.

As práticas sociais da sociedade da década de sessenta³⁸ como o aborto e a contracepção, foram influenciadas pelas grandes mudanças relativas à sexualidade nesta época. Essas mudanças, no entanto, não se configuraram como fase revolucionária, mas forneceram referências para a compreensão geral dos conteúdos que permearam os debates ideológicos que orientavam as condutas sexuais (certas ou erradas) de tal sociedade. Gagnon (2006) alega que poucas foram as áreas de pesquisa cujos pesquisadores conseguiram mudanças tão importantes ao ponto do sentido e da significação do comportamento, objeto de estudo dos mesmos, serem completamente alterados.

Toda essa efervescência social tinha uma grande visibilidade para as autoridades brasileiras competentes e, para suplantar os acontecimentos, as rupturas, as organizações das massas em torno das questões sociais, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) criou, especificamente, o Departamento Nacional de Educação (DNE), para que a educação cívica fosse implementada e cada vez mais estimulada.

Dessa forma, a formação cívica deveria desenvolver-se obrigatoriamente na escola, como prática educativa, em todos os graus de ensino e ser preocupação dos professores em geral. Com o Decreto n. 58.023 (BRASIL, 1966), usando de processos capazes de incentivar a consciência cívica de cada comunidade, nascia a crença de que as gerações vindouras produzissem uma nação mais civilizada e consequentemente gozando de maior respeito por parte de seu povo em relação à idoneidade de seus “homens públicos”, representantes e líderes. Quanto à sexualidade, o tal Decreto parecia servir de “escudo” para que o caldo da tal efervescência não conseguisse ultrapassar os muros da escola e, perigosamente viesse a atingir o território (GUATTARRI; ROLNIK, 1996) da família brasileira. Essa

³⁸ A década de 1960 é caracterizada principalmente pela contradição, expressa nos mais variados campos, como o epistemológico e o das atividades política, econômica e cultural. Deste fato, deriva as oposições e choques de diferentes discursos, o que promove a tensão entre o romper e o retomar da tradição. De acordo com Motta (1978), a história brasileira recente pode ser dividida em três épocas distintas: 1ª-Ampliação e revisão reformistas (1957 a 1964); a 2ª- Revisões Radicais (1964 a 1969), e a 3ª- Impasses da dependência (1969 a 1974).

intenção se evidenciava através do que dispunha o seu art. 2.º; no que concerne à conceituação dos princípios:

A educação cívica visa a formar nos educandos e no povo em geral o sentimento de **apreço à Pátria**, de **respeito às instituições**, de **fortalecimento da família**³⁹, de obediência à lei, de fidelidade no trabalho e de integração na comunidade, de tal modo que todos se tornem, em clima de liberdade e responsabilidade, de cooperação e solidariedade humanas, cidadãos sinceros, convictos e fiéis no cumprimento dos seus deveres (BRASIL, 1966).

O Decreto em análise, em suas disposições, sinalizava claramente que se tratava de um projeto idealista, criado às pressas, um sanativo para curar os problemas motivados pelas transformações sociais em geral e especificamente para por em ordem às instituições terrivelmente abaladas em suas estruturas, restaurar o caos político-partidário que assolava o país e devolver a credibilidade por parte do cidadão brasileiro nas Leis nacionais.

Era então uma questão imperativa a divulgação em massa dos princípios morais e cívicos e, por tanto, “todos os veículos de difusão cultural, como os jornais e as revistas, o cinema e o teatro, o rádio e a televisão, os clubes de esportes e de recreação, e quaisquer acontecimentos que, em contato com a opinião pública, passam a despertar os ideais e os hábitos preconizados” (Dec. 58.023, BRASIL, 1966).

Ao DNE, coube a tarefa de implementar, nas capitais dos Estados e Territórios, bem como no Distrito Federal, seminários destinados a despertar, no professorado local e na opinião pública, interesse pela educação cívica e pelos problemas pedagógicos dessa prática educativa.

Esse movimento ganhava força e visibilidade em todas as esferas. A exemplo dos decretos já citados, esse acontecimento, em seu conteúdo, também não mencionava discussões sobre a educação sexual e/ou sexualidade. No entanto, as décadas 1960 e 1970, como já foi dito, congregam muitas contradições e motivaram opiniões contraditórias. Desse modo, as Leis Nacionais tentavam aprisionar a(s)

³⁹ Grifos meus.

sexualidade(s) nas grades de saberes disciplinares que a imobilizavam completamente, fazendo da escola o *locus* onde esta não deveria ser tratada, a não ser em determinado momento da vida escolar, à luz de determinada concepção, ou seja, esta, quando fosse mencionada, deveria ser a serviço da instituição família, ressaltando-se os aspectos biologicistas da reprodução humana. Paradoxalmente, essas décadas foram conceituadas por muitos, como o período áureo das novas liberdades, das mudanças comportamentais e dos rompimentos de paradigmas políticos, culturais e, conseqüentemente, na maneira de pensar e viver a sexualidade que se refletem até os dias atuais.

As disparidades e contradições eram gritantes em todos os aspectos na década de sessenta. Junto à expansão do rádio e da televisão e do sucesso das redes de telecomunicações, cresciam também o analfabetismo e outros problemas sociais que deveriam ser resolvidos via decretos. Assim, o governo militar, para ampliar o movimento, baixou o Decreto 61.314 (BRASIL, 1967), que tinha como objetivo incentivar as organizações sindicais, não importando o grau de ensino, que atuassem, empregados ou empregadores, bastando estarem interessados, a desenvolverem suas atividades educativas vinculadas à educação moral e cívica, à qualificação da mão-de-obra e à educação sanitária, congregando um conjunto de oferta e instalação de cursos para a alfabetização funcional. As autoridades educativas, notadamente as da administração escolar dos níveis federais, estaduais e territoriais foram o alvo do tal decreto, tendo sido conclamadas a colaborarem no citado movimento sob o auspício e assistência do DNE.

O discurso moralista continuava em pauta, mas apresentava alguns avanços políticos em relação aos anos anteriores. Algumas identidades coletivas, marcadas por adesões e reações, ganhavam vez e suas vozes se faziam ouvir. A escola, lugar reconhecido como o que, entre outras ações, aglutina e tenta homogeneizar convergências e conflitos quanto às identificações com as mais variadas comunidades, físicas ou mentais, como classe social, nação, etnia, gênero, sexualidade, geração etc., compunha o conturbado cenário político-social que se caracterizava por seus abalos causados por fracassos recentes ou não de muitas das utopias sociopolíticas. O apelo nacionalista para a modernização, que tinha como suporte a burguesia do café e o poder político industrial, tem no início da

década de 1960 seu último apogeu. No entanto, o tal apelo se fazia ecoar durante praticamente por toda a década. O rádio e a tevê serviram então de instrumentos para a circulação e profusão dos discursos oriundos das mais diferentes e antagônicas agências.

Esses serviram aos objetivos estatais, mas também, em menor medida, a seus opositores, pois, a despeito das claras limitações da luta armada de resistência, os militantes socialistas formavam um significativo contingente que dirigia suas ações políticas contra a ideologia veiculada pelos agentes do golpe de Estado militar, por meio da imprensa escrita, do rádio e, principalmente, da tevê. Como se vê, a “mídia” da época servia a todos os “senhores”, mas nenhum deles parecia possuir outra identidade que não fosse a de classe social. As questões relativas a gênero, à sexualidade e a outras identidades estavam, sim, adquirindo visibilidade, mas tímidamente, presentificando-se principalmente no campo das artes, da cultura, da estética.

No campo das artes, os memorialistas⁴⁰, quando do relato das experiências de rebeldia para com a sociedade, no confronto com os instrumentos de repressão estatal que, em muitos casos, se davam diretamente com a polícia, na luta por causas pelas quais muitos tiveram as relações interrompidas com amigos e familiares, perderam o direito à liberdade ou a própria vida, reassumem o lugar de mentores e questionadores dos valores e destinos da nação (BORIM, 2004). O discurso cultural brasileiro que perpassou todos esses anos, vinculado às Ciências

⁴⁰ No âmbito geral, o gênero memorialista pode ser compreendido como um conhecimento que o leitor pode auferir à vida particular de um determinado indivíduo. A autobiografia deixa de ser vista não relativa apenas a esta vida particular, mas como uma leitura histórica, literária e social que pode proporcionar o resgate de acontecimentos, escrituras que em alguns momentos históricos/individuais foram obscurecidos ou mal interpretados. As autobiografias, portanto, representam formas de compreensão de vidas individuais e particulares, mas também poderão servir para a resignificação de regimes de verdades que delas se utilizaram para construir discursos de seus interesses. O movimento memorialista da época em análise se posicionou como um *foco de resistência* desestabelecendo o discurso político dos governos militares. Dessa forma, sua acepção de corrente de interesses sociais é ressaltada, quando se mostrou capaz de promover mudanças educativas, políticas e sociais. As relações indivíduo/sociedade, tais como Elias (1994, p.30) estabelece, são pertinentes para que o memorialismo não seja significado como “histórias dos indivíduos”, mas histórias de indivíduos que engendram uma determinada sociedade e são simultaneamente engendrados por ela. Neste momento particular, o memorialismo, além de ter funcionalidade social, colaborou para seu próprio fortalecimento enquanto teoria e gênero.

Humanas e Sociais – especificamente ao jornalismo, a ficção, ao teatro, ao memorialismo ou a música popular. Configurava-se como emblema de perplexidades ante às questões sociopolíticas paradoxais concernentes às representações raciais, às ambivalências dos códigos sexuais e de gênero e às contradições que, em geral, marcaram os discursos classistas, religiosos e educacionais.

No campo educativo, o movimento transcorrido em 1964 obteve, entre outros resultados já mencionados, a interrupção do movimento pró escola pública. A reforma universitária do Regime Militar tem sua gênese nos acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura do Brasil - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento internacional), como forma de dar expansão à política de desnacionalização do ensino brasileiro. Acordos técnicos que possibilitavam a americanos e brasileiros a “convergirem” para a modernização do ensino superior no Brasil. Este é o contexto em que a Lei 5.540/68 (BRASIL, 1968a) foi gestada, instituindo os princípios para a organização e funcionamento do ensino superior e sua vinculação com a escola de nível médio. Essa Lei foi responsável por uma reforma universitária de interesse das elites dominantes se coadunando à realidade sociocultural e, portanto, sendo magnanimamente calcada em princípios filosóficos compatíveis com as concepções dos militares.

A Lei 5.692 (BRASIL, 1971), que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus, é aprovada promovendo importantes mudanças na estrutura do ensino, a exemplo do que havia acontecido no Ensino Superior através da Lei 5.540 (BRASIL, 1968a).

Tais mudanças não se configuravam como maior abertura no tocante às questões de sexualidade, ou da educação sexual especificamente. Silenciar era a ordem de serviço. Esse silêncio imposto, através de toda uma rede de dispositivos discursivos, em nenhum momento poderia assumir o sentido do silêncio ao qual Foucault se reportou:

[...] penso que o silêncio é uma das coisas às quais, infelizmente, nossa sociedade renunciou. Não temos uma cultura do silêncio, assim como não temos uma cultura do suicídio. Os japoneses têm. Ensinava-se aos jovens romanos e aos jovens gregos a adotarem diversos

modos de silêncio, em função das pessoas com as quais eles se encontrassem. O silêncio, na época, configurava um modo bem particular de relação com os outros. O silêncio é, penso, algo que merece ser cultivado. Sou favorável que se desenvolva esse *ethos* do silêncio (FOUCAULT, 1982, p.2).

Quanto à sexualidade, o silêncio que os instrumentos de governamentalidade da vida impunham, assumiam o sentido de mutismo, e não o *ethos* do silêncio, como forma saudável de escuta e linguagem defendido pelo autor já citado. Os indivíduos eram silenciados! E precisamente, em 12.09.1969, é baixado o Decreto Lei 869 (BRASIL, 1969), que institui, em caráter obrigatório, como disciplina⁴¹ e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino do país. Esse Decreto surge com características particulares, pois não se tratava de mais um ato de um presidente da república no exercício de suas atribuições, mas de uma Junta Militar composta por três ministros: da Marinha, do Exército e da Aeronáutica, que governavam o país em situação atípica politicamente.

O Decreto Lei 869, em seu conteúdo, continha explicações detalhadas, com as finalidades que este deveria alcançar, calcando-se

[...] nas tradições nacionais, como defesa dos princípios democráticos, da dignidade da pessoa humana, do amor à liberdade com responsabilidade, preservação dos valores espirituais e éticos da nacionalidade, preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum e ao culto de obediência à lei (BRASIL, 1969).

O princípio da moral e do patriotismo funcionava em relação à sexualidade na escola, como um contundente exemplo do efeito panóptico, descrito por Foucault (2007), quando da abordagem da sociedade disciplinar. Esses princípios, mesmo quando não se materializam em discursos oficiais, ganhando a forma de Leis, Decretos, ou Diretrizes Curriculares, faziam-se presentes nas práticas educativas da

⁴¹ A instituição da EMC como disciplina implicava um estatuto científico que lhe dava o caráter de verdade inquestionável que deveria ser apreendido e transmutado na prática educativa cotidiana em todas as suas esferas (grifos meus).

família e, sobretudo, na escola, sem que concretamente estivesse alguém inspecionando se os discursos oficiais ganhavam circularidade, propagação e, por fim, materializando-se nas atitudes dos agentes educativos da escola, atendendo ao desejo dos governantes militares. As pessoas podiam ou não estar sendo vigiadas, não importava. O que importava mesmo era que as pessoas estivessem sendo vistas, controladas. Também não tinha importância saber quando, como, onde, porque e, sobretudo, por quem.

Não se deve falar desse período sem se reportar ao quão dramática foi a nossa história entre os meados das décadas de 1960 e 1970, época de práticas de controle social, nas quais o derramamento de sangue, a arbitrariedade e o autoritarismo imperavam. Como dizia Chico Buarque (1983): *página infeliz de nossa história!* Os mutismos, o medo, os desaparecimentos, as torturas, as mutilações e até a morte de pessoas comuns, na maioria das vezes, eram acontecimentos corriqueiros, normais e necessários na linguagem das políticas de enquadramento dos órgãos estatais, na capturação do indivíduo possivelmente não adequado aos reclames morais, da ordem e do progresso.

Daí, o esmero na preparação da nova geração, a partir de um aprimoramento do caráter, apoiado na moral, nos princípios comunitários e da família nuclear visando à mudança de atitude quanto à compreensão e ao conhecimento dos direitos e deveres do cidadão brasileiro, bem como em relação à organização sócio-política-econômica do país. A escola, mais uma vez, deveria estar a serviço da pátria. Na análise das formações históricas, o foco dos estudos realizados por Foucault (1999) recai para uma engenharia particular de estratégias ou táticas de poder, que perpassa quase despercebida, durante quase meio século às formas de organizações sociais. Essa se desenvolve como uma mecânica de observação individual, que classifica e modifica comportamentos.

A fábrica, o manicômio, a escola e outras instituições dos séculos XVII e XVIII editaram essa forma de poder através, sobretudo, de suas organizações arquitetônicas, características da Sociedade Panóptica ou Disciplinar. A utopia panóptica, ao contrário de outras utopias (políticas e sociais), se realizou em seus aspectos gerais. Na escola, objeto dessa pesquisa, a *nuance*, panóptica do controle

social é identificada sobremaneira em relação às questões que envolvem sexualidade e gênero.⁴²

Urgente se fazia a necessidade de "moralizar" a sociedade, neste período de ebulição social. O dispositivo de sexualidade instaurado para o controle da natalidade, da regulamentação do casamento em meados do século XIX, o controle judiciário e médico das perversões, em nome de uma proteção geral da sociedade e da raça (FOUCAULT, 1988), se mostravam eficazes para o controle do que Foucault denominou de sexualidades periféricas, desta feita, no século XXI. Vejamos seu texto a respeito da sociedade do século XVIII e que pode servir para a referência da sociedade do século XXI:

Crianças demasiado espertas, meninas precoces, colegiais ambíguos, serviçais e educadores duvidosos, maridos cruéis ou maníacos, colecionadores solitários, transeuntes com estranhos impulsos: eles povoam os conselhos de disciplina, as casas de correção, as colônias penitenciárias, os tribunais e asilos; levam aos médicos suas infâmias e aos juízes suas doenças (FOUCAULT, 1988, p. 47).

As análises foucaultianas parecem vestir o corpo da escola nas décadas de 1960 e 1970. O poder panóptico⁴³ se instala na sociedade brasileira. Mas, não de

⁴²Dado aos objetivos desta pesquisa, a categoria gênero aparece como conceito relacional na arqueologia do conceito de sexualidade nas práticas discursivas do Ensino Fundamental. De acordo com Scott (1986, apud PUPPIN 2001, p.27), as relações de gênero devem ser entendidas como passíveis de se constituírem em relações de poder, portanto a autora estabelece como conceito de gênero um conjunto objetivo de referências que estrutura a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social; um meio de decodificar o sentido e compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana.

⁴³O "Poder das Sociedades Disciplinares", de acordo com Foucault (2007), se inspira no modelo do Panóptico do filósofo utilitarista inglês Jeremy Bentham (1748-1832). Um sistema de prisão com características arquitetônicas particulares em que celas individuais eram dispostas circularmente, com paredes que as dividia e que sua parte frontal ficava diretamente exposta à observação do Diretor. Este, do alto de uma torre que se localizava precisamente no centro, veria a todos sem que fosse possível ser visto. Dessa maneira, a conduta do detento, militar, doente, louco ou aluno, seria observada pelo Diretor. Cada indivíduo se sentiria observado individualmente e constantemente, dada a incerteza sobre a presença concreta do diretor e o foco de sua observação. A dúvida constante por parte dos "vigiados" garantia a eficiência do modelo resultando, portanto, em economia no controle dos mesmos, que, por conta da invasão fortuita, incerta e alternada de sua privacidade, acabaria eles mesmos se vigiando. Da vigilância, o Diretor também não estava livre, visto que no sistema panóptico o controle era feito internamente e externamente. A administração do Diretor podia ser avaliada mediante uma simples observação a partir da torre. Esse modelo de vigilância foi editado em muitas versões produzindo uma distribuição por toda a sociedade de redes capilares de poder e controle para além das estruturas físicas das instituições.

forma didaticamente organizada e separada. O que caracterizava a “Sociedade de Soberania” como o inquérito, estratégia do rei soberano no exercício de seu poder que se dava por meio de uma vigilância externa e geral, vai se presentificar também na “Sociedade Disciplinar”, na qual as instituições se constituirão como os dispositivos potenciais de visibilidade e posteriormente na Sociedade de Controle⁴⁴, onde o exercício do poder é feito a distância de forma progressiva e dispersa, inaugurado um novo regime de dominação. Ou seja, as características vão coexistir simultaneamente, a depender de suas eficácias quanto aos objetivos desejados por parte de seus idealizadores/executores, mediante também os sistemas de referências que lhe são guias como as concepções de mundo, visões políticas etc.

O poder soberano, para Foucault (1981 apud FERREIRA, 2006), constituiu-se no instrumento usado pela monarquia para combater os poderes feudais, os quais tinham a guerra como a sua forma operacional de poder. Essa foi substituída pelo tribunal, pelo litígio judiciário, que trouxeram à tona os princípios do direito romano, remanescente XIII e XIV. Esse mesmo poder (jurídico e fundamentado no direito) é ainda utilizado pela burguesia, mas desta feita para regulamentar as trocas econômicas, desestabilizando a monarquia, uma vez que este poder operava via Lei, Decretos e Enunciados, atuando sobre uma realidade, que segundo Ribeiro (1993, apud FERREIRA, 2006), era representada como código inflexível e portadora de algumas características que lhe conferiam vulnerabilidade, enquanto forma de poder. Tais vulnerabilidades se davam pelo caráter de descontinuidade com que os castigos eram aplicados. As estratégias de controle do contrabando e da pirataria se mostravam ineficientes, por este poder atuar com malhas largas que custavam muitas cifras para os cofres estatais, que tinham que cobrar impostos e mais impostos, dificultando o fluxo econômico, e pela rigidez que lhe era imanente.

Como contraponto, o poder disciplinar apresenta-se por meio de uma malha fina flexível, com atuação sobre os corpos social e dos indivíduos, objetivando

⁴⁴O termo *controle* aparece abundantemente na obra de Foucault, principalmente no livro *Vigiar e Punir*, no capítulo sobre “O Panoptismo”. No entanto o termo “sociedade de controle” é cunhado por Gilles Deleuze caracterizando a organização social pós sociedade disciplinar (Deleuze, 1992).

imprimir o máximo de docilidade utilitarista. Essa forma de poder se operacionaliza via distribuição e catalogação dos indivíduos nos espaços fechados, do controle do tempo para maior produtividade e através do sistema de vigilância panóptica, já mencionados. O poder disciplinar serve de berço para um determinado tipo de saber, o das Ciências Humanas (MACHADO, 1982 apud FERREIRA, 2006). Esse saber, para Foucault (2007), faz surgir novas figuras atuantes de poder, como os inspetores da norma nas instituições, mediante uma ação não mais caracterizada por um controle-repressão, mas por um controle-estimulação, fonte infindável de produções discursivas submetidas ao exame, à análise e finalmente legitimando e separando o “anormal do normal”. Os indivíduos se constituíam simultaneamente como alvo e efeito dessa ação, mesmo os que se consideraram imunes a esse poder, como os juízes, médicos, psiquiatras, psicanalistas e professores.

Assim, para esta Tese, a identificação “desta” ou “daquela” sexualidade como “normal” ou “anormal” não se constitui como um problema de pesquisa para o qual deva recair meu esforço investigativo. Este deve recair para a maneira como os mecanismos de controle atuam de baixo para cima na exclusão das “condutas sexuais desviantes” e na elaboração das sexualidades ditas normais, contando, para tal intento, com a contribuição de agenciamentos efetivados nas unidades familiares e escolares prioritariamente, que têm o indivíduo como instrumento e alvo de objetivações. Ou no dizer do próprio Foucault: “o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu” (FOUCAULT, 1979g, p. 183-184).

Dessa forma, as Reformas Educacionais, através das Leis nº 5.540/68 (BRASIL, 1968) e 5692/71 (BRASIL, 1971), que promoveram significativas mudanças no Ensino Superior e na estrutura do ensino de 1º e 2º Graus, do AI-5 (BRASIL, 1968b), o fechamento do Congresso Nacional, e dos Decretos nº 50.505/61 (BRASIL, 1961a), 58.023/66 (BRASIL, 1966), 61.314/67 (BRASIL, 1967) e 869/69 (BRASIL, 1969), que tinham, como ponto de interseção, a instituição da Moral e do Civismo como diretriz das práticas educativas no período 1960/1970 e que congregam técnicas, estratégias e outros instrumentos de poder, oriundos das formações discursivas advindas da sociedade de Soberania e da Disciplinar,

majoritariamente. Dessa maneira, o inquérito, a vigilância e o exame permeiam os saberes discursivos que coexistiram em tal período.

O panoptismo brasileiro dos anos 1960/1970 cumpriu sua tríplice tarefa, executando com maestria a vigilância, o controle e a correção⁴⁵. Para Foucault (1979a), a genealogia encontra-se no centro da articulação entre a história e o corpo. Foi neste último que o filósofo francês concentrou suas atenções, alegando que o corpo esteve esquecido da história, mas que o mesmo se constitui como a sua base. O corpo é entendido, então, como a superfície dos acontecimentos, enquanto a linguagem os fixa, as ideias o dissolvem (FOUCAULT, 1979a). E foi sobre este e para este que a *intelligentsia* política deste período empreendeu toda uma tecnologia de diferentes maneiras de sujeição. No dizer de Foucault (1979a, p.22):

O corpo – e tudo o que diz respeito ao corpo, a alimentação, o clima, o solo – é o lugar da *Herkunft*: sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros; nele também eles se atam e de repente se exprimem, mas nele também eles se desatam, entram em luta, se apagam uns aos outros e continuam seu insuperável conflito.

O corpo, portanto, faz parte de um campo político, no qual as relações de poder investem diretamente sobre ele, sujeitando-o a atividades tais como trabalhos, cerimônias, etc, quase sempre não contempladas *a priori*, no corpus de desejo desse corpo, mas por força de um saber que age sobre o mesmo, que não diz

⁴⁵Em Bentham (1979, p. 19), no capítulo VIII, “As ações humanas em geral”, de Os Pensadores - em seu comentário sobre o princípio I (A missão dos governantes consiste em promover a felicidade da sociedade, punindo e recompensando), de Princípios da moral e da legislação, encontra-se que *a parte da missão de governo que consiste em punir constitui mais particularmente o objeto da lei penal*. O autor alega também que a obrigatoriedade/necessidade de punição está relacionada ao teor pernicioso ou perturbador da ação, quanto à possibilidade de colocar em risco *a felicidade*. No entanto, ele ressalta que a felicidade consiste em desfrutar prazeres e estar isento de dores. Aqui se encontra também a justificativa legal para toda a sorte de correção e de mutilações sobre o corpo individual dos que por ventura foram considerados perniciosos à felicidade social das décadas 1960/1970. Curioso questionar: o que era felicidade, quem deveria ter direito à mesma, o que autorizava tal indivíduo e/ou grupo a exercer a ação punitiva e, portanto, que corpos deveriam ser mutilados (fazer o indivíduo que deveria ser punido sentir dor, através de estratégias cada vez mais sofisticadas que implicassem em prolongamento da vida biológica e aumento da dor física, fazia do *responsável pelo desenvolvimento metodológico*, um profissional de mais status, não só técnico- profissional, mas social e pessoal).

respeito objetivamente à ciência de seu funcionamento, mas ao controle das forças que lhe são inerentes. Para Foucault (1988), esse saber e esse controle se amalgamam no que pode ser denominado de tecnologia política do corpo.

A partir do século das Luzes, o corpo é descoberto como objeto e alvo de poder. Instrumento de desejos, de prazeres, síntese de múltiplas sensações, onde se localiza o sexo anato-biológico que possibilitará as manifestações das sexualidades. Esse corpo saudável, que trabalha e que se constitui como ferramenta primordial para a produção. É sobre esse que o dispositivo de sexualidade atuará e para o qual recairá o controle, a disciplina, a vigilância a punição em todas as mais inusitadas formas, o qual deverá se submeter a vigilâncias infinitesimais, a controles constantes a ordenações espaciais de extrema meticulosidade, a exames médicos ou psicológicos infinitos, a todo um micropoder sobre o corpo (FOUCAULT, 1988).

Na modernidade, a escola tinha como tarefa o comprometimento com a classe trabalhadora. Sua prática de esclarecimento munia-se da filosofia da consciência e era mediada por sistemas que prescreviam a expressão de uma moral. A pós-modernidade delineia outra tarefa à escola: a problematização da existência consubstanciada em uma ética e em uma estética de si, por parte dos sujeitos (OSOWSKI, 1996).

Assim como para toda a época histórica há correspondência de um regime de verdade, para toda sociedade há uma produção, controle, disciplinamento e circulação de discursos quanto ao corpo. As sociedades têm suas exigências no que se refere a modelos/padrões corporais, utilizando os mais diversos mecanismos de difusão das imagens que são compatíveis com seus *scripts* estéticos. Esse modelo é construído segundo um parâmetro de normalidade/anormalidade, estabelecido por seus membros.

Os corpos comportam, em si, potencialidades simbólicas, propagam mensagens sociais e suscitam juízos de valor sobre si próprios (MATOS, 2004).

Assim sendo, os padrões estéticos, de consumo, de sociabilidades delineiam corpos, sexualidades, formas de significações do feminino e do masculino, ao mesmo tempo em que por estes são produzidos. As fotografias das *misses* dos anos 1960 e 1970 e dos anos 2000 são emblemáticas dessas mutações e metamorfizações dos corpos, estabelecendo relações entre os padrões estéticos

sociais de cada época e suas vinculações aos regimes de verdades que lhe dão sustentação.

É pertinente registrar que, na esteira desses regimes de verdade, o discurso da disciplinarização milimétrica do corpo teve na ginástica sua fonte mantenedora. Essa se consolida como uma pedagogia higiênica, que teve seu berço na Europa das décadas iniciais do século XIX, responsável por profundas transformações nos modos de educação do corpo. Nesse tempo, os exercícios físicos ainda não haviam se instalado no cotidiano das populações, isso vindo a acontecer, porém, de maneira rápida, eficaz e irreversível, estendendo e aperfeiçoando seu modelo educativo do corpo, até os dias atuais, notadamente para os países subjugados a alguma forma de domínio europeu.

A disciplinarização do corpo atravessa os séculos, os cenários sociais, se reinventando através de pedagogias que, inicialmente, foram pensadas no interior dos ginásios, primeiro em Londres, depois Paris, Berlim, indo tomando espaços na medida em que as ciências vão se desenvolvendo e fornecendo elementos teórico-práticos sobre o cálculo, para controle da intensidade e quantidade dos exercícios físicos, da medida e de seus efeitos sobre o corpo. A ciência produz, então, o cálculo dos movimentos físicos, da força, da flexibilidade, da resistência e da velocidade, que passam a ser consubstanciadores dos laudos, indicadores ou contra indicadores do uso dos aparelhos de medida do movimento do corpo humano, de sua potência muscular.

Do dinamômetro⁴⁶ do século XVIII, ao mais complexo aparelho de medição das capacidades e/ou qualidades físicas da sociedade contemporânea, que acompanham as transfigurações das pedagogias corporais através dos séculos, tem-se, no entanto, a continuidade da ideia que as perpassam: a de medir e de calcular os menores e mais íntimos gestos humanos, esquadrinhando cada expressão, até a mais singela, pois será esta um componente importante para a elaboração do conjunto de cartografias da carne, do controle funcional dos corpos e de sua intervenção na sexualidade humana. Essa se constituirá como alvo e meio

⁴⁶ De acordo com Soares (2006), instrumento do século XVIII que media a potência dos músculos.

do dispositivo de sexualidade, seja no silêncio barulhento de uma pedagogia como a utilizada no projeto da EMC, seja no barulho silencioso de outras pedagogias que vieram a ser inventadas no *transcorrer* dos tempos.

A instituição escolar dará sua colaboração nesse processo de modelação dos corpos, dos gestos, das sexualidades, buscando, nos discursos científicos, suas bases incontestáveis e também suas pedagogias corporais mais eficazes. É através da corporeidade que as interações e os rituais entre os atores são tecidos. A escola, no seu cotidiano, elabora corporeidades específicas e formas particulares de vivências das sexualidades implícitas a essas corporeidades também vão se constituindo, ao passo que os pertencimentos ou não a identidades coletivas determinadas vão se instituindo, uma vez que “a percepção dos inúmeros estímulos que o corpo consegue recolher a cada instante é função do pertencimento social do ator e de seu modo particular de inserção cultural” (LE BRETON, 2006, p. 56).

A técnica corporal, a gestualidade, a etiqueta corporal, a expressão dos sentimentos e as percepções sensoriais vão sendo objetivadas junto às pedagogias desenvolvidas nas instituições educativas. As relações com o corpo vão além da dimensão biológica circunscrita às relações corpo/sexualidade, especialmente na instituição escolar. Nesse sentido, a percepção do corpo, sua relação com outros corpos, as sexualidades e suas manifestações daí emanadas são vistas como construções históricas, sociais e culturais. As imagens que apresento a seguir são ilustrativas das mutações corporais e sociais, das formas de se representar os gêneros, as identidades etárias, as etnias, as sexualidades e outros modos de sociabilidades humanas, seja por meio dos tipos característicos estabelecidos, seja por meio de ausências, às vezes não registradas, que marcam a exclusão de corpos determinados, das etnias específicas, das identidades etárias, dos gêneros e das sexualidades *outsideres* constituídas nas e pelas práticas discursivas institucionalizadas ou não.

Figura 1 - Foto de Vera Fisher da década de 60



Fonte: <http://banco.agenciaoglobo.com.br/Pages/DetalheDaImagem/?idimagem=17481>

Figura 2 - Foto de Eliane Thopsom da década de 70



Fonte: <http://diasfranciscocarlos.blogspot.com/2008/07/miss-brasil-1970.html>

Figura 3 - Foto de Natália Guimarães - Miss do ano 2000.



Fonte: <http://www.ipcdigital.com/br/layout/set/popup/Diversao-Cultura/Beleza-e-moda>

Figura 4 - Foto de Larissa Costa- Miss do ano 2000



Fonte: <http://muitasoutras.blogspot.com/2009/07/miss-brasil-larissa-costa-na-carmem.html>

O poder panóptico das décadas de 1960/1970, do século XX, permeou a organização do espaço, do tempo e pôs, neste caso particular, a escola em constante vigilância e controle. A disciplina atuou não só sobre o corpo da escola, mas e, acima de tudo, sobre o corpo do sujeito da escola. A disciplina aqui colocada deve ser entendida como atitude, técnica ou procedimento, instrumento de poder.

A disciplina não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma 'física' ou uma 'anatomia' do poder, uma tecnologia (FOUCAULT, 2007).

Marshall (1994) fornece elementos esclarecedores quanto ao conceito de disciplina em Foucault (2007), para a aplicabilidade que faço a serviço das análises da instituição “escola” como cenário de engessamento ou de ortopedização das sexualidades. Ao se referir ao filósofo francês (FOUCAULT, 2007 apud MARSHALL, 1994) afirma que o mesmo fala sobre pessoas tais como médicos, professores e psiquiatras, psicanalistas, carcereiros e militares; sobre práticas que essas pessoas desenvolvem; e sob as instituições nas quais suas práticas são desenvolvidas.

Os termos profissão e profissional são usualmente utilizados com sentido similar do termo disciplina, como Foucault (2007) o denomina. Em se tratando da área de Educação, a disciplina assume o sentido de sujeição e obediência, seguindo um esvaziamento conceitual do termo que passa a significar controle social. O termo disciplina congrega nuances do poder e do conhecimento que, na maioria das vezes, se camuflam em morfologias outras. O duplo sentido que o termo encerra, segundo a análise lacaniana (*ajutissement*) é trazido às discussões de Marshall e às análises que nessa Tese me propus a elaborar. É do autor em pauta a definição... “As disciplinas são “blocos” – blocos disciplinares – nos quais o ajustamento das capacidades e recursos das pessoas, das relações de comunicação, assim como as relações de poder, formam sistemas regulados (MARSHALL, 1994, p. 25)”.

O poder é exercido em um bloco disciplinar, quando um determinado conjunto de condições são atendidas. A organização do espaço, do tempo e das

capacidades se constitui como condições seminais para essa execução. Então, gestos, comportamentos, atitudes, tudo deve estar sob controle. Para isso, foram criadas redes de tecnologia de dominação composta por testes, interrogatórios, observações, entrevistas, consultas e formas de sanções, normatizadas cientificamente. Técnicas de classificação e seriação, dominação, capturação do indivíduo, buscando apreender-lhe as identidades pessoais, imprimindo-lhes padronizações que, mesmo encontrando pontos de resistência, na maioria das vezes, acabam sendo aceitas e internalizadas, tornando-o caçador de si mesmo e o colocando como modelo de normalidade dentro de uma estrutura social compatível, sujeitando-o, subjugando-o ao padrão de normalidade adequadamente circulante.

Na sociedade brasileira, circulava com bastante vigor a ideia de expurgo dos aspectos político-ideológicos de rebeliões como as do movimento estudantil e demais grupos esquerdistas que exerciam pressões constantes às tendências modernizadoras oriundas do interior do País e de organismos econômicos, educacionais e culturais internacionais, notadamente, os advindos dos Estados Unidos. Na escola, esse expurgo se refletiu através da tendência pedagógica tecnicista que, nos anos sessenta, ganham autonomia se constituindo enquanto tendência, se inspirando no behaviorismo da aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino. A orientação tecnicista foi imposta às escolas brasileiras pelos organismos oficiais ao longo das décadas 1960/1970, por a mesma se coadunar como a orientação econômica, política e ideológica do regime militar.

A instrumentalidade tecnicista objetivava maior racionalização do ensino, implicando uso dos meios e técnicas mais eficazes, apregoando uma neutralidade científica, sobrepondo-se a qualquer ideologia política que pudesse se processar contra a ordem estabelecida. Essa pretensa neutralidade técnica usava a racionalidade das decisões técnicas como estratégia, para, sutilmente, consolidar o fortalecimento de uma estrutura estatal que pretendia suplantar a participação social por decisões tomadas por um pequeno grupo de grandes poderes que estava no comando.

No entanto, essas estratégias se mostraram ineficazes do ponto de vista de que a tecnologia, a ciência e as decisões de cunho técnico não se desenvolvem num vazio, mas num contexto histórico, político, social e econômico. Sendo assim, a

tentativa de separar do processo político, o processo de planejamento (sinônimo de racionalidade), constitui-se como um equívoco proveniente das funções do Estado ou por suas escolhas feitas em função de seus interesses representados por estratos sociais minoritários que exerceram e exercem seus poderes como técnicas de manipulação.

Dumerval Trigueiro (apud ROMANELLI, 1995, p. 231) analisa os equívocos e distorções da filosofia desta fase:

Em primeiro lugar o Estado criou o que se poderia chamar de desvio tecnocrático. Pretende-se esvaziar o desenvolvimento (consciência e processo) de sua substância política, substituindo a “ratio” política pela “ratio” técnica. O desvio no plano metodológico consiste em opor a idéia de “eficácia” (conceito ambíguo) à de “participação”. O pretexto é a complexidade das estruturas na qual a tecnocracia corta fácil e o lucro é a neutralidade que afasta a controvérsia.

Contudo é pertinente destacar, mais uma vez, que as formas como o poder se configura vão sofrendo mutações. A análise supracitada faz-me recorrer novamente ao filósofo francês Michel Foucault (1988), quanto a sua identificação de uma onipresença do poder, o que, para ele, não quer dizer que este esteja localizado em um único ponto, mas que o mesmo se produz a cada instante, em todos os lugares, em toda relação entre um ponto e outro. Assim “o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares (FOUCAULT, 1988, p 103).”

As desigualdades na correlação de forças que se instauram nas sociedades promovem instabilidades nos estados de poder localizados que incessantemente estão retroalimentando essas relações. Quanto à sexualidade, a noção foucaultiana de poder rechaça a hipótese repressiva, já que por volta do século XVIII, anuncia-se uma incitação política, econômica e técnica a falar do sexo. E não tanto sob a forma de uma teoria geral da sexualidade, mas sob forma de análise, de contabilidade, de classificação e de especificação, através de pesquisas quantitativas ou causais (FOUCAULT, 1988, p. 30). O que mais uma vez evidencia a assertiva de que o poder não é entendido como autoritário, centralizador e repressivo, ação desenvolvida com exclusividade por parte do Estado e da Lei, notadamente quando a relação do discurso verdadeiro e o prazer do sexo estão sob os holofotes. Dizer a

verdade sobre o sexo é sem dúvida uma das questões mais constantes, as quais as sociedades ocidentais dedicam cuidado esmerado há três séculos. Em um de seus escritos (O ocidente e a verdade do sexo) Foucault dizia:

Mais que uma sociedade dedicada à repressão do sexo, eu veria a nossa dedicada à sua “expressão”. Que me perdoem essa palavra desvalorizada. Eu veria o Ocidente obstinado em extrair a verdade do sexo. As ciências, as barreiras, os ocultamentos não devem ser subestimados; mas eles apenas podem se formar e produzir seus duvidosos efeitos sobre o fundo de uma vontade de saber que atravessa toda nossa relação com o sexo. Vontade de saber, nesse ponto imperiosa e na qual somos envolvidos e pela qual chegamos não só a buscar a verdade do sexo, mas a enviá-la à nossa própria verdade. A ela caberia dizer o que somos. De Gerson a Freud, toda uma lógica do sexo é edificada e organiza a ciência do sujeito. (1976, p.24)

A concepção foucaultiana de poder jurídico-discursiva desloca o poder soberano do Estado moderno, das Leis, reduzindo-lhes à condição de formas terminais de poder, que funcionam e operam simultaneamente, estendendo seus efeitos para além do que é visto, escrito e dito, em redes intercambiantes nas quais inúmeros dispositivos micro politicamente garantem a ação do Estado e da Lei. Conforme Elias (1994), o controle comportamental das espécies existe em todas as sociedades humanas, mas, nas sociedades ocidentais, esse controle vem se dando intensivamente, de modo complexo, estando agora muito mais vinculado ao autocontrole do indivíduo.

O sujeito moderno, unitário, que não admitia divisões ou contradições se localizando no centro da ação social, tendo como eixo de suas próprias ações a consciência, é também identitário. Para Descartes (apud ELIAS, 1994), a existência desse sujeito é condicionada ao seu pensamento. A fórmula já popularizada: *Penso logo existo*, ou em Elias (1994, p.83): *não me é possível pensar que não penso. E o pensar só é possível se eu existir* perdurou por todo o discurso clássico. Era possível praticar a dúvida desde que esta não se localizasse sobre o modo de ser que o cogito implicava (FOUCAULT, 1984).

As análises contemporâneas, como a Psicanálise e o Pós-estruturalismo enxergaram o sujeito moderno com desconfiança quanto à autonomia, ao centramento e à soberania, características que lhe eram atribuídas até então. Os

pós-modernistas, seguindo Freud e Lacan, comungam da ideia de que este sujeito não converge para um centro coincidente com a sua consciência, desacreditam de sua unitariedade, alegando divisão e profunda fragmentação. Os pós modernistas, inspirados nos *insights* pós-estruturalistas negam a condição do sujeito moderno como centro da ação social, como ser pensante que fala e produz. Para eles, o sujeito é produzido, objeto do pensamento e da fala, dirigido pelas estruturas, pelas instituições e pelo discurso. O que lhe faz jus a conceituação de mera ficção (SILVA, 1999, p.113).

Portanto, os dispositivos atuam sobre o indivíduo e a sociedade, instaurando um difuso caráter normalizador. A microfísica do poder significa tanto um deslocamento do espaço de análise como também no nível em que este é efetuado (FOUCAULT, 1979e). Nesses termos, o Decreto 869 (BRASIL, 1969), já referido, tinha como meta mobilizar todo o magistério (todos os graus/rede pública ou privada) a dirigir suas ações didático-metodológicas para a formação cívica dos discentes. Essa política de formação/constituição de um cidadão/sujeito ideal, devidamente adequado e adaptado ao modelo ditatorial do governo militar, alcançou todas as formas de educação.

Na escola, a Educação Moral e Cívica quase sobrepujou os focos de discurso de resistência. Neves (2000) se refere à EMC como exatamente a antieducação, uma vez que esta objetivava moldar a criança e o jovem para servir a um sistema dado como pronto. A situação foi agravada ainda mais, pois a EMC era complementada pela ação das Comissões de Moral e Civismo (COMOCI) que intentavam uma atuação que se estendia para além da aula da disciplina, alcançando os demais professores, mantendo também sob controle as atividades discentes por meios dos Centros Cívicos, que substituíram os Grêmios Estudantis, extintos pela ação cívico-moralizadora ditatorial. Como se não bastasse, as disciplinas de EMC tomaram o lugar em termos de carga horária das disciplinas de Ciências Sociais: História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Na contramão desse movimento, alguns professores, em ato de bravura e coragem, traziam às aulas de EMC conteúdos que contrariavam o que foi estabelecido pelos programas oficiais, ou seja os espaços para o desenvolvimento da EMC foram utilizados para subverter a Lei, a ordem e a moral.

De acordo com a LDB nº 5692/71 (BRASIL, 1971), o enfoque geral do currículo⁴⁷ deveria ser voltado para a obrigatoriedade da EMC como disciplina em todos os graus, já instituída pelo decreto anteriormente referido e pela Lei ratificada. O poder pulverizado, expresso de forma dissimulada através de Decretos e Leis, operacionalizava a constituição do sujeito, sob diferentes modulações, tendo em comum, no entanto, a perspectiva da descontinuidade histórica da referência das tecnologias educacionais aportadas em diferentes práticas de poder que traziam as marcas da sociedade disciplinar, que se apresentavam como emblemáticas da sociedade de controle. Esse deslocamento se dá no nível do exercício de poder, no âmbito das relações sociais e dos extratos da constituição pedagógica do sujeito, naquilo que se refere à demarcação do espaço e aos dispositivos de normalização (MENEZES, 2008 p. 28).

A escola de modo geral, seguindo a análise arqueogenealógica, estava sob a experiência do deslocamento feito em direção à descontinuidade das propostas educacionais do início do século XX, com caráter disciplinar e focadas no edestramento, para propostas que davam visibilidade, voz e vez ao sujeito, típicas da segunda metade do mesmo século, que tinham como lastro teórico o cognitivismo defendendo o caráter interacionista. Concomitadamente, a abertura política possibilitava aos brasileiros redimensionamentos na relação educação/cidadania. Fazia-se imperativo o ato de construção do cidadão. Cidadão construído e construtor da democracia. A cidadania deixava de ser significada como concessão. Neves (2000, p. 31) sintetiza esse processo através da frase: “Cada um será, portanto, nos regimes democráticos, sujeito da sua própria cidadania.” A construção do sujeito era obra do próprio indivíduo. Ele era agora sujeito de si. Os dispositivos de normalização, as novas tecnologias e práticas educacionais o faziam pensar assim, ao passo que o constituíam como tal. Desvinculando o conceito de democracia deste processo, Foucault (1999b, 2005 e 2006) o denomina de tecnologias do eu, o qual consiste em um conjunto de micro práticas de constituição do sujeito como sujeito.

⁴⁷ Denota-se aí a não neutralidade do currículo, mas, o fato de ser um artefato social, produto e produtor de regimes de verdade, instaurador de micropolíticas do viver (OSOWSKI, 1996).

As teorias/práticas pedagógicas, atravessadas pelas Leis e/ou Decretos com teores de valoração da moral, da ordem e do progresso⁴⁸, compunham um dispositivo que se impôs à sociedade desse período, intentando subrepticiamente a normalização do indivíduo e, conseqüentemente, do corpo social, tecendo um e todos da forma que melhor respondesse as suas demandas. Para Foucault (1988), a escola e outras instituições modernas se constituem como microespaços de poder, nos quais os diversos dispositivos atuam eficazmente e eles próprios se constituem como dispositivos.

Na escola dos anos sessenta, a sexualidade funcionou como um dos mais potentes dispositivos de poder. Tal ideia foi alvo de discussão do autor quando concebeu a sexualidade nas sociedades ocidentais como “...um ponto de passagem particularmente denso das relações de poder; entre homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre padres e leigos, entre administração e população” (FOUCAULT, 1988, p. 114).

O enfoque geral do currículo do Ensino Fundamental deveria ser a EMC, de acordo com o discurso jurídico, no entanto, à medida que era desenvolvida toda uma incitação à proliferação do discurso sobre sexualidade pelas instâncias de produção discursiva, nas Ciências Humanas, na Cultura e nas Artes, como já foi evidenciado, essas também produziam silêncios, por que lhes eram próprios. As instâncias de poder, às vezes, desempenhavam a função da interdição. As instâncias de produção de saber oportunamente fazem circular equívocos conceituais ou desconhecimentos sistemáticos. E assim ocorreu com a escola do período em análise.

A educação sexual era desenvolvida silenciosamente, por meio de suas disposições arquitetônicas, pelas diretrizes empreendidas pelo corpo técnico da escola, pondo em prática uma infinidade de micro penalidades e punições. Eram veiculadas mensagens simbólicas que proibiam, interditavam qualquer discurso que fugisse aos ditames da ordem. Havia na escola um verdadeiro exército de inspetores para observar, controlar e encaminhar, à punição/correção, cada gesto suspeito. As

⁴⁸ O progresso, nesse sentido, é consequência da superação das contradições. Nessa visão, ele relaciona-se a uma tendência hegeliana a identificar as contradições. Só nessa condição uma nova síntese pode ser elaborada (POPKEWITZ, 1994).

práticas pedagógicas da área continuavam a se limitar aos professores autorizados a falar de sexo, desde que enfocassem seus aspectos biologicistas para a reprodução humana. A sexualidade se constituiu, pois, em um dispositivo a serviço da manutenção do patriarcalismo⁴⁹, da família nuclear – da relação sexual conjugal, da decência e dos princípios patriotas, da moral e do civismo tradicionalistas.

Mas, se é possível se falar tanto na multiplicação dos discursos considerados lícitos, porque legitimados por um regime de verdade pautado em Ciências como Psicologia e a Educação, especificamente, é possível também se falar do efeito contrário, dos discursos ilícitos que se proliferavam à revelia das amarras e das interdições institucionalizadas, pela escola e pela família. Assim, “[...] os discursos de infração que denominam o sexo cruamente por insulto ou zombaria aos novos pudores; o cerceamento das regras de decência provocou, provavelmente, como contrafeito, uma valorização e uma intensificação do discurso indecente” (FOUCAULT, 1988, p. 24).

E na instituição escolar, apesar de toda armadura de proibição, interdição de toda uma rede de dispositivos, era comum encontrar desenhos, frases, rabiscos em toda indumentária escolar como carteiras, quadro de giz, portas de banheiros (do lado de dentro), muros da escola, como sinônimo de resistência, que expressavam a vontade de saber sobre o sexo. Os alunos/as sempre que podiam burlavam as ordens estabelecidas e a vigilância dos inspetores, formando grupinhos para falar, tirar dúvidas uns com os outros ou simplesmente folhear revistas que expunham corpos nus, em sua maioria, femininos. Eram comuns também, as trocas de figurinhas recortadas de fotonovelas como imagens expressando beijos na boca *ardentes*, que provocavam risos nas meninas. Os bilhetinhos interessados também circulavam, desobedecendo a todo o aparato de norma instituída no tocante a qualquer aproximação de meninos e meninas que pudesse originar maior

⁴⁹ O termo patriarcalismo remonta ao conceito de patriarcado, aqui compreendido como um sistema de estruturas e práticas de exploração e opressão das mulheres evidenciadas por componentes estruturais que incluem: relações de violência física e sexual; relações de dupla moralidade sexual e relações simbólicas, nas quais as mulheres são tratadas de forma depreciativa (AGUIAR, 1996, apud PUPPIN, 2001, p. 45).

proximidade íntima. Tais estratégias parecem ilustrar o que nos diz Foucault (1988, p. 111-112):

Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta.

O dispositivo de sexualidade é circunscrito nas relações de poder que se proliferam incessantemente na sociedade, seja em relações assimétricas como as que se dão entre o pai e o filho, o homem e a mulher, o professor e o aluno, o médico e seu o paciente, os governos e seus governados etc, seja nas relações simetricamente estabelecidas entre pares. Isto oferece garantias à sexualidade, quanto à característica eficaz de um dos elementos mais importantes no controle exercido sobre o sujeito e a sociedade, que vem desenvolvendo sua atividade funcional há mais de três séculos. A esse respeito, Foucault diz: “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, 1988, p. 114)”.

Chamo a atenção para um fato curioso e fruto das mudanças impingidas pelas recentes reformas refletidas na escola desse período: o eixo metodológico que deveria orientar as ações educativas deveria ser o que está mais próximo da criança, ou seja, a família, a escola, aumentando gradativamente, de acordo com a série do aluno, o grau de complexidade das relações estabelecidas por esses e a comunidade. Denota-se, neste enfoque, uma intenção de se enquadrar o indivíduo numa sociedade entendida como harmônica (DURKHEIM, 1978), indivíduo este cumpridor de seus deveres, portanto merecedor de direitos e que seria responsável pelo progresso e bem-estar de todos. Em 1977, reitera-se a importância dos conteúdos de EMC (5ª a 8ª Séries), com o objetivo de propiciar uma formação de comportamentos, atitudes e visões de mundo, forjando, desde a mais tenra idade, uma criança dócil e viril, de acordo com os princípios da heteronormatividade, um cidadão obediente e pacífico, nacionalista e patriota, trabalhador exemplar e

submisso, uma vez que a formação para o trabalho se constituía como foco central do 2º Grau. A Educação Moral e Cívica (que congregava o Ensino Religioso) era aportada em discursos que reproduziam os valores subjacentes aos interesses militares e na harmonia entre educação e desenvolvimento econômico, marcado pelo discurso da Teoria do Capital Humano e de seus desdobramentos, como o discurso do empreendedorismo, da gestão empresarial e tecnocientífica da vida, particularmente no âmbito da sexualidade e da educação.

A escola dessas décadas, desde sua disposição e estilo arquitetônico, passando pelo próprio currículo, com sua organização disciplinar hierarquizada (algumas disciplinas gozam de privilégios em relação ao tempo a que lhe são dispensadas e em relação a sua serventia para a família e alunos) e hierarquizante (constitui esses valores nos sujeitos), as normas regimentais que lhe são imputadas, os saberes da formação profissional dos docentes e técnicos que lhe prestam serviços (os discursos das ciências humanas e em especial os da educação), as formas de avaliação, a linguagem e os materiais didáticos utilizados se constituíram como próprios ao agenciamento de produção de desigualdades, mas, sobretudo de ideias preconcebidas sobre o sexo: a produção, circulação e naturalização de identidades pautadas no binarismo sexual, ressaltando-lhe o caráter da heteronormatividade, os sexismos, a homofobia e a discriminação às identidades consideradas distoantes, através da pedagogia ou metodologia do silêncio, caracterizada pela continuidade da negação de um sujeito sexual e sexuado, cujo silenciamento e a interdição de seus discursos falaram mais que todos os discursos produzidos em nome de uma determinada função social, utilitarista que à escola passava a ser congregada, além das oficialmente definidas.

1.4 ÚLTIMOS SUSPIROS DO DECRETO LEI 869/69

De acordo com os princípios estabelecidos pelo Projeto da Educação da Moral e do Civismo, o governo cultivava a esperança de que a primeira geração, formada a partir dessa educação, iria apresentar, à nação, exemplos de dedicação à pátria e um sentimento de idoneidade políticoadministrativa. Mesmo esse sendo um resultado que só

poderia ser alcançando, no mínimo em médio prazo, os governantes esboçavam indícios de pouca pressa. O Terceiro Milênio se constituía como meta/limite para “entregar”, à pátria, cidadãos íntegros, patriotas e ilibados.

Esses ideais perseguidos pelo referido Decreto não se realizou. Mesmo quando da criação da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), uma espécie de MEC II, que deveria implementar ações relativas à Doutrina de Educação Moral e Cívica, em articulação com as respectivas autoridades, no que se referia à elaboração de Currículos e Programas, promover o engajamento de todas as organizações sindicais de todos os graus à causa da moral e do civismo e intimar as instituições e demais agências formadoras de opinião a prestar serviço à pátria através do serviço de cooperação. A comissão tinha como tarefa contribuir com o Ministro do Estado, mediante assessoria e com a aprovação dos livros didáticos que seriam os veículos da moral e do civismo aos filhos da pátria.

As instâncias de governo não atentaram que não se constrói uma nova pátria por meio de Leis e Decretos. Era preciso mais que isso. Para que a implantação da doutrina obtivesse êxito, fazia-se necessário, além de outras políticas de cunho social, a formação intelectual do magistério, bem como políticas de valorização da categoria, entre as quais se incluíssem também melhores remunerações. No entanto, não foram essas medidas que as instâncias governamentais tomaram para o desenvolvimento de um projeto de alta complexidade e de tamanha envergadura, como o da "Educação Moral e Cívica". Ao se computar o contingente de profissionais que deveria ser envolvido em tal projeto, foi comprovado que não havia quantidade suficiente, notadamente no que dizia respeito aos orientadores para a prática da nova matéria.

Constatou-se também que a formação de profissionais habilitados para as novas exigências demandava custos financeiros e, portanto, deveria ser exercida pelos profissionais já existentes nas instituições, mas, de forma cumulativa, ou seja, às atribuições já estabelecidas, e que não eram poucas, deveriam se somar mais esta, sem política de formação, sem nenhuma forma de orientação intelectual/profissional que viessem auxiliar os docentes na mais nova exigência, e claro, sem nenhum adicional salarial. Esses fatos tiveram papel fundamental no agravamento da crise de tal projeto. Mas, não ao ponto de fazer o legislador recuar em seus propósitos. O magistério não ter suficiência de profissionais, quanto ao

conteúdo, era fato, mas também era fato que até que o estabelecimento de ensino dispusesse de professor ou orientador, regularmente formado ou habilitado em exame de suficiência, o diretor de tal estabelecimento convocaria o profissional que melhor se adequasse ao conjunto de habilidades que se requeria desse profissional, para o desenvolvimento do ensino da Educação Moral e Cívica, a qual, sob nenhum pretexto, poderia deixar de ser ministrada na forma prevista (FARAH, 2006).

O Estado então obriga o desenvolvimento da EMC, para quem entender desta forma, mas, para se resguardar de qualquer inconveniente por parte da sociedade civil, deixa na própria 'lei'(Decreto) a possibilidade de seu não cumprimento.

O tal Decreto-lei já não impunha nenhuma autoridade, dada as dificuldades práticas de sua implementação, tanto assim que em 1971, fez-se necessário que ele recebesse novo alento, nova força: sua regulamentação através do Decreto 68.065, que acrescentou que a Educação Moral e Cívica, em face da LDB, deveria ter seu desenvolvimento em articulação com o ensino da Organização Social e Política Brasileira (OSPB). O Decreto de 1971 dispôs ainda que a Educação Moral e Cívica deveria ser ministrada no ensino superior, inclusive na pós graduação sob o enfoque "Estudos de Problemas Brasileiros (EPB)." O decreto tentava revitalizar, através de dispositivos legais, o que em termos práticos não agregava credibilidade perante a comunidade e, simultaneamente, estimulava a criação de Centros Cívicos ou qualquer instituições extra-classes, desde que apresentassem condições para o desenvolvimento da educação moral e cívica de alguma maneira, contribuindo assim para a formação ou aperfeiçoamento do caráter do educando. O Decreto previa, no entanto, que cada escola deveria ter um orientador de Educação Moral e Cívica, para prestar assessoramento ao centro cívico.

Na descontinuidade dos acontecimentos, desde 1970, a Comissão Nacional de Moral e Civismo havia iniciado um discurso que culminaria seis anos depois com o deslocamento da responsabilidade do tema educação sexual para o âmbito familiar, enquanto, nas escolas, ele passou a ser opcional. Todos esses empreendimentos legais não surtiram efeito, pois logo após a regulamentação do Decreto-lei 869/69 (BRASIL, 1969), foi baixado o Decreto 87.801/82 (BRASIL, 1982). Encontramo-nos agora na década de 1980, em que ocorreram muitas outras mudanças quanto à sexualidade, com implicações em significativos deslocamentos de foco das análises. O Decreto de 1982

dispunha que as normas gerais de funcionamento da CNMC deveriam ser fixadas em Regimento Interno. Em seguida, foi baixado o Decreto 92.300/86 (BRASIL, 1986), que dispôs sobre a quantidade de membros que a referida comissão deveria ter e o período de mandato destes membros.

A comissão seria composta por onze membros, que atuariam por seis anos. O Decreto rezava também que as funções desses membros deveriam ser de relevante interesse nacional, sendo o seu exercício superior em termos de prioridade sobre o de qualquer cargo público, quando na condição de titular ou conselheiro. Em termos práticos, esses dispositivos legais já não causavam impacto na sociedade, até que o Decreto-lei 869/69 (BRASIL, 1969), que estabelecia o ensino obrigatório da Educação Moral e Cívica, finalmente fez a “passagem desta para a melhor”, sendo revogado pela Lei 8.663, desta feita já na década de noventa, precisamente em 1993 (BRASIL, 1993).

1.5 O PROJETO DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA: o sucesso velado

Mesmo que o tal projeto estivesse a serviço de uma educação kantiana, na qual “o fim da educação é desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que ele seja capaz”, (KANT, 2006), caberia muitas observações quanto à forma metodológica escolhida para a sua implementação e quanto às próprias concepções de educação, de sociedade e as relações que se estabelecem entre estas. O próprio Durkheim (1978), que se preocupou em explicar cientificamente o funcionamento harmonioso da sociedade como um conjunto integrado de fatos sociais regulares, em que as partes desse todo⁵⁰ concatenadas são denominadas de agrupamentos e instituições sociais, questionou o que seria essa perfeição. Durkheim (1978) acreditou na existência de um ‘reino social’ que se distinguiria do mineral e do vegetal. Não foi por acaso que o sociólogo francês, por vezes, efetuou o trocadilho de nomenclatura do

⁵⁰ Em Simmel, diferentemente de Durkheim, a unidade, e, portanto, o todo consiste na interação das partes. Como a interação é sempre e principalmente uma relação mútua e múltipla e que se estende infinitamente, o que disso resulta é que o todo está sempre em processo móvel ou, nas suas próprias palavras, *é um tecido que se tece continuamente* (Simmel 1998, apud WAIZBORT, 2000).

‘reino social’ para ‘reino moral’. Esse seria o lugar onde os ‘fenômenos morais’ se processariam, o qual seria povoado por ‘ideias’ ou pelos ‘ideais’ coletivos. Para ele, toda a vida social se daria nesse ‘meio moral’. Assim, esse meio está para as consciências individuais, tanto quanto os meios físicos estão para os organismos vivos (RODRIGUES, 2000). Pela grandeza do projeto, pode-se inferir que perfeição os nossos governantes intentavam, assim como quais as suas concepções de indivíduo, sociedade, educação e as tramas que as envolviam.

Mesmo que esta Tese se constituísse como um discurso-defesa da sociedade integrada de Durkheim e que as análises sobre o citado projeto fossem consubstanciadas por todo um conjunto de discursos positivistas, ainda assim, esse estaria fadado ao fracasso em relação aos seus ideais teórico-filosóficos, dadas as condições contextuais, as características (sociais e políticas) particulares que a sociedade brasileira vivia, os aspectos ideológicos considerados pelas autoridades governamentais e autoridades educacionais competentes envolvidas em tal projeto, notadamente quanto à Educação e suas relações com a sociedade. Enfim, muitos outros aspectos ficam de fora desse possível elenco de motivos que serviriam de justificativas para o fracasso do projeto em tela. A partir deste foco analítico, ele fracassou. A escola não promoveu a fé verdadeira, o serviço ao Estado e o funcionamento adequado à família, não cumprindo então, com seus ideais/objetivos. No entanto, não é para a análise e apresentação das causas de seu fracasso que recaem os objetivos deste trabalho.

Deslocando as análises para outro foco, o Projeto da Educação Moral e Cívica cumpriu com uma tarefa, não explicitada, em seu texto: a de “ortopedizar” a sexualidade humana. Sucesso velado, garantido pela eficácia de toda uma rede de dispositivos utilizados pelos mecanismos de controle social, delineados a partir da conjugação de práticas que configuram as pedagogias disciplinares e da subjetivação observando o caráter da descontinuidade de seus dispositivos no que diz respeito aos objetivos e ao grau do controle necessário que deve alcançar o indivíduo. Já foi salientado que os dispositivos de poder têm atuação que varia em suas nuances e em relação à conformação dos indivíduos. As técnicas de autorregulação ou educação moral se relacionam com disposições ou atitudes, com normas, com valores, mas não apresentam conjuntos de preceitos e normas de

condutas que os educandos devem aprender e colocar em prática, de forma obediente, modelando suas disposições ou seus hábitos. Explicitamente, esse tipo de educação não cogita tal questão. Entretanto, o princípio de democracia que perpassa o processo pedagógico escolar e, em especial, o de avaliação da aprendizagem dispõe que os indivíduos devem aprender não só os conteúdos curriculares, mas, notadamente, a se autoavaliarem, a cuidarem de si, ou seja, os valores, as normas que devem reger as disposições ou hábitos foram/são introjetados, panopticamente, a partir de um centro de poder. O passo seguinte diz respeito à sofisticação da forma de poder, que dispensa um centro que o organiza. O movimento exteriorização/interiorização do poder sofre constantes e simultâneos deslocamentos, mas é na ordem do indivíduo que o controle de si vai se estabelecer. Será ele, o indivíduo, o responsável por controlar a si próprio. Ou como bem disse Menezes (2008, p. 33):

[...] as novas tecnologias e seu dispositivos pedagógicos atuam na organização do tempo e do espaço em função de uma tática, seja na perspectiva do adestramento, da docilização e da ortopedização dos corpos na formação do indivíduo, ou seja, na perspectiva da normalização, da gestão da vida no sentido mais amplo, da transformação em sujeito, dos modos de subjetivação e da construção do **eu** como **si próprio**⁵¹.

Assim as tecnologias de Estado, as técnicas de governo de si e dos outros têm na atividade educacional, pedagógica, curricular e nas demais relações disciplinares instituídas um centro que as articulam: o sexo, o corpo. A sexualidade é capturada, e colocada a serviço da constiuição de uma infantilização, de uma adolescência/juventude, produzidas na ordem pedagógica, jurídica, econômica, científica e familiar, objetivando sua adequação/identificação com a objetivação/subjetivação requeridas pelas formas modernas e pós-modernas de individualidade.

A sexualidade tem sido assim, instrumental para o poder, é bem sabido! Para a escola, no período em análise, a negação da hipótese repressiva de Foucault

⁵¹ Grifos do autor.

(1988) não é pertinente. O discurso sexual neste lugar e neste tempo passou por um profundo período de silêncio, de restrição, de negação, de interdição, adestramento, ortopedia. Em lugar nenhum da escola, podia se falar de tal temática. Mesmo quando a sociedade foi munida de discursos científicos, portanto inquestionáveis, autorizando e induzindo às práticas confessionais, sob todos os que envolvessem o sexo, discursos advindos da Medicina, da Psicanálise, da Psicologia e da Pedagogia, principalmente na figura do Orientador Educacional, ou na sua falta, tal tarefa era atribuída ao Conselheiro.

A escola continuou na condição de efeito/dispositivo (operando controle, disciplinamento, governamentalidades e subjetivações) e alvo/objeto (sendo alvo dos mesmos processos) simultaneamente, alvo e efeito dos dispositivos de poder. As mutações sofridas nas formas de poder, transfigurando a sociedade de poder soberano em sociedade disciplinar são indicadoras de profundas metamorfizações ocorridas também no cenário cultural, especialmente no campo científico, pois é nesta nova forma de ciência que a prisão produzirá o delinquente, o hospício se responsabilizará pela produção do doente mental, e a ciência-confissão, ou as ciências humanas engendram o indivíduo em sua verdade (MACHADO, 1979, p. XIX-XX).

As tecnologias científicas e industriais, a esquematização e teorização de certo número de formas políticas de governamentalidade, a implantação e desenvolvimento dos aparelhos de Estado e todas as instituições deles derivados, se constituíram em uma invenção primordial do século XVIII. Mas, seu grande trunfo inventivo ainda estava por se fazer: a elaboração do que pode ser denominada de uma nova economia dos mecanismos de poder, ou nas palavras de Foucault (2001): um conjunto de procedimentos e, ao mesmo tempo, de análises, que permitiu majorar os efeitos do poder, diminuir o custo do exercício do poder e integrá-lo aos mecanismos da produção, (hiper)aumentando os seus efeitos que perdiam as características lacunares próprias dos regimes feudal e monarquista, permitindo maior controle do corpo social, com economia de gastos financeiros, espaço e tempo (FOUCAULT, 2001, p. 108).

A política, especialmente a educacional, implementada pela ditadura promoveu desastrosos efeitos, mas, em termos de produção e profusão de

discursos vinculados à Educação/Cidadania, essa época foi uma das mais abundantes. No período compreendido entre o AI-5 e a Constituição de 1988, toda a rede de dispositivos governamentais e, notadamente, os serviços de propaganda ideológica, alardearam os objetivos que repousavam sobre os pressupostos das políticas e programas estatais de assistência e bem-estar social que se traduziam numa necessidade premente de uma formação voltada para a construção/constituição do cidadão, desde que este fosse considerado desprovido de sexo/sexualidades, mesmo com todas as profundas transformações ocorridas no cenário sócio-cultural educacional brasileiro.

A continuidade da sofisticação das formas do poder operar, iniciada desde o século XVIII, com mecanismos de poder que penetraram sem lapsos, nem lacunas, todo o corpo social com economia de custos, reduz as possibilidades de resistência, de revolta, características do poder monárquico, diminuindo concomitantemente a amplitude, o nível, a superfície de cobertura exercida a todas as condutas de desobediência e de ilegalidade que o poder monárquico e feudal tinha que suportar.

A revolução burguesa, também surgida no final do século já citado, não significou simplesmente a conquista dos aparelhos de Estado constituídos pela monarquia absolutista pela nova classe que se estabelecia, mas também a organização de um grande aparato institucional, do qual, no século seguinte, podiam ser contabilizados os efeitos de sua disseminação, através da invenção do que pode ser significado como focos das novas tecnologias do poder, nas quais as disciplinas de longuíssimas ascendências se constituíam como centro das tecnologias de dominação, vigilância e normalização. Essa sofisticação não cessou de se elaborar, se refinar, transmutando-se em um controle que se desenvolveu sobre os corpos individual e social, nas décadas de 1960/1970, mediante as técnicas de usos e abusos se lançavam para o controle silencioso e institucionalizado das sexualidades humanas e de suas manifestações.

**2 O DISCURSO OFICIAL SOBRE
SEXUALIDADE A PARTIR DOS ANOS 80:
os PCNs, o Brasil sem homofobia e o SPE**

*Estamos, meu bem, por um triz pro dia nascer feliz.
O mundo acordar e a gente dormir.
(Roberto Frejat/Cazuza, **Pro Dia Nascer Feliz**, 1983).*

A ditadura acabou! Em tese era o discurso! Não, não é nada confortável, nem mesmo fácil, colocar em pauta para, pelo menos se pensar sobre, algo que se localiza como sendo da ordem da movência e que corriqueiramente, assume topologias escorregadias escapando a categorizações fixas e a enclausuramentos normativos. Não foi nada fácil pertencer ao quadrado dos contemporâneos e delinear o agenciamento da vida no horizonte do próprio tempo, quando este se impôs como algo não palpável, não compreensível. Alguém se perguntou: “como sou contemporâneo se tantas coisas que se dizem pertencer a esta categoria indentitária me fogem à compreensão?” Como já dizia Arendt (1973), somos contemporâneos somente até o ponto em que chega nossa compreensão.

Nesse momento não se compreendeu a turbinação de *bricolagens* dos acontecimentos discursivos: a sociedade brasileira estava na transição de um período ditatorial para um dito democrático. A abertura política se constituía como símbolo dessa nova fase discursiva. Mas o processo de esvaziamento do regime ditatorial no âmbito social foi acontecendo através da abertura ou distensão política, sob o comando dos principais ideólogos e dirigentes do próprio regime ao qual se desejava reparar os danos. Esses não tinham interesse em conturbar a ordem, mas estabelecer uma abertura lenta e gradual, para usar os termos presentes nos discursos oficiais.

Concebiam-se discursos, contraditórios, paradoxais em seus sentidos. Pertencia-se a uma contemporaneidade democrática, numa sociedade que, por convenção, desde os anos 1950, vivia na era da pós-modernidade. A despeito da ordem discursiva, em suas esferas mais inauditas, vivia-se também a era da ditadura, que teimava em negar as categorias tempo e espaço (o tempo não dobrava o espaço, nessa ótica), imprimindo-se ainda práticas amalgâmicas de uma espécie de poder ao qual Foucault (1988, 1999b) chamou de pastoral, pelas suas

formas de governamentalidades políticas se exercerem de forma arcaica, unidas às artes de governar que se calcavam numa razão estatal que sofria variações metamorfósicas, desde os séculos XVI e XVII, passando pelo liberalismo do século XVIII e contemplando os discursos neoliberalistas contemporâneos. Delinear essa prática de poder, realmente, não se constitui como uma atividade das mais simples de se efetivar. No entanto, nos anos 1980, período de transição/efetivação de novo modelo de governamentalidade, que se concretizou, tendo que se seus respectivos mecanismos utilizados mediante o indivíduo que se desejava dominar, capturar, esquadrinhar, ortopedizar e subjetivar.

Um poder que se exercia usando a história da sexualidade como sua ferramenta e mecanismo da época moderna apoiando-se na disseminação das técnicas que objetivam a sujeição dos corpos, como também em formas de intervenção sobre os fenômenos da vida biológica em suas variadas modalidades. A sexualidade não atendia às exigências conceituais que Arendt (1973) estabeleceu para minimamente se identificar como sendo contemporâneo: a compreensão. A sexualidade continuava sem ser explicada/compreendida na escola e fora dela. Pois, na contemporaneidade, a razão que rege e regulamenta a vida social, desde o interior desta instituição efetiva-se porque o poder é exercido neoliberalmente, ou seja, sujeitos livres e democráticos assujeitam sujeitos livres e democráticos. É deste modo que seu alcance e penetração social se efetivam satisfatoriamente, microcapilarmente. Nessa modalidade de poder, são os indivíduos que o tomam para si, incorporando-o voluntariamente, abastecendo-o e revitalizando-o como se esse nada mais fosse do que um órgão vital para o funcionamento não só do corpo social, mas do seu próprio corpo biológico.

A atitude é do próprio sujeito que realiza as operações sobre seu corpo e sua alma, constituindo a si próprio, comandando, suas condutas e, dessa forma, a transformação de si mesmo é realizada. Esse sujeito acredita que, nesta elaboração cognitiva, alcançará uma satisfação em relação às grandes metas da vida, um certo estado de sabedoria eufórica, meio felicidade, meio pureza, meio desejo libidinal satisfeito consigo mesmo. Em Foucault (1984), entende-se a ética como um tipo de relação na qual é necessário estabelecer relação consigo mesmo, movendo o

indivíduo, indubitavelmente, a se constituir a si mesmo, enquanto sujeito moral de suas próprias ações.

O poder assim compreendido se constitui como agenciador da produção de imaginários, de desejos, de corpos, de subjetividades e de relações sociais. Essas produções obedecem a uma ordem processual e relacional, elementos fundamentais para a tessitura de produtos (materiais ou imateriais)⁵² que nunca chegam a ser finalizados, permanecendo em contínua mutação, atualização, reprogramação e repaginação. Esta lógica de acontecimento vai se fazer presente tanto nas formas hegemônicas de produção subjetiva como nas produções descontínuas e desconexas que caracterizam os *shows de vidas*, aqui denominado sexualidade humana.

Dessa maneira, era perfeitamente compreensível o motivo pelo qual a educação não ter sido consideradas necessária aberturas, até a metade da década de 1980. Pelo contrário, ela continuou sem a profunda reestruturação da qual precisava a bastante tempo, permanecendo regida pelo mesmo discurso legal da época anterior, entrando para a banda que recebeu o título de “entulho autoritário, que insistia em fazer dançar e cantar músicas remanescentes do modelo de governo ditatorial”. A EMC, em 1994, já não era um discurso ao qual se tinha que obedecer! “Cantou pra subir”. Contudo, o cimento que uniu os governos democráticos e os ditatoriais do período anterior foi o fato dos mesmos fazerem, igualmente, uso da retórica e da exacerbação da propaganda, sempre ressaltando o *slogan* da necessidade de esclarecimento dos cidadãos e, tal como ocorreu nas décadas de 1960 e 1970, as democracias também intimaram a escola à responsabilidade no que concerne à formação do cidadão (NEVES, 2000).

Do período de transição da ditadura para o primeiro Governo civil (1985), há uma substancial mudança, em geral nos discursos políticos e, em particular, no âmbito educativo. De modo que, na Constituinte 1987/1988, a questão referente à escola pública foi um dos focos mais acirrados da discussão. Resultantes dessas

⁵² Produto material é resultante da modalidade de trabalho *material e físico*, próprio da agricultura e do artesanato; das fábricas e das indústrias. Produto imaterial, por sua vez, é o que resulta do *trabalho imaterial e intelectual*, próprio das empresas gaseificadas (ATEM, 2001).

discussões, pode-se colocar como destaque da Constituição de 1988: Gratuidade do ensino público, Ensino fundamental obrigatório e gratuito e a Autonomia universitária (BRASIL, 1988). Estabeleceu-se também que a União aplicará, anualmente nunca menos de 18% e os Estados, Distrito Federal e Municípios 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos. A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público.

A década de 1980 se configura como um tempo de abertura política e, assim, não só a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), mas outros dispositivos jurídicos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), em 1990, passam a fornecer os pilares para que os discursos das políticas de igualdade se estabelecessem, a partir daí, como normativos, jurídicos e, portanto, assumindo um caráter de obrigatoriedade na pauta das agendas das políticas públicas, enfatizando a irrestrita defesa dos direitos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, Art. 3). A educação é colocada como um dos direitos fundamentais, como disposto no art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, e como "direito de todos e dever do Estado e da família, que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, Art. 205).

A LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) completaria então os princípios estabelecidos na Constituição de 1988, caracterizando-se como uma lei mais indicativa do que prescritiva. Possivelmente, para que as ações do MEC fossem viabilizadas, muitos pontos de discussão permaneceram em aberto.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997),

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é uma das mais avançadas quanto aos temas do respeito à diferença e do combate à discriminação. O Brasil teve, por outro lado, participação ativa nas reuniões mundiais sobre os direitos humanos e sobre minorias⁵³. Aqui não se trata, é claro, de exigir conhecimentos próprios

⁵³No volume já citado, encontra-se também o lembrete oportuno de que dispositivos presentes na Seção "Da Educação", da CF/88, no que se refere às comunidades indígenas, também asseguram a *utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem* (art. 210, §

do especialista em Direito, mas de saber como se define basicamente a cidadania (p. 37).

O respeito ao diferente, ou melhor, à diversidade se evidenciava enquanto questão juridicamente apoiada na Carta Magna que regia e rege o País Brasil. Isso se refletia também quanto ao ensino religioso, tema este que se vincula juridicamente à liberdade de consciência e de crença, como também a presença plural das religiões no Brasil que se constituíram como opção de escolha individual. Esse direito é garantido à criança por intermédio dos pais e/ou responsáveis e, quando maiores de idade, por escolha pessoal. A abertura, a liberdade de escolha, inclusive, de não ter religião, quando se tratar de uma decisão consciente, ou de mudar de religião, quando bem lhe convier, indicam também a inserção social do cidadão, conferindo novos sentidos à cidadania, que se desassemelhavam da noção de cidadania que permeou o projeto da EMC.

Os direitos garantidos constitucionalmente demonstravam uma outra configuração de suma importância para a questão do direito individual à diferença, à pluralidade, inclusive e, principalmente, no caso particular deste estudo, à sexualidade: a laicização do Estado. Assim, no plano social, o impedimento aos rótulos, às restrições de ordem civil à cidadania, conquista agora um empoderamento que tem suas bases no discurso do Direito. Desta feita,

[...] não há uma predeterminação que vincule compulsoriamente etnias e religiões, origem de nascimento e percurso de vida. É neste sentido que se define a postura laica da escola pública como imperativo no cumprimento do dever do Estado referente ao estabelecimento pleno de uma educação democrática, voltada para o aprimoramento e a consolidação de liberdade e direitos fundamentais da pessoa humana (BRASIL, 1997, p.38).

Contudo, as exigências educativas da instituição escolar sofrem enquadramentos e ajustes para atender às exigências demandadas da nova ordem

2º). Ainda de acordo com o mesmo documento (p. 37-38), esse direito assegurado, se traduzia na consolidação do reconhecimento de exigências históricas, frutos de trabalhos árduos das populações indígenas e que contou com o apoio da sociedade civil, implicando em mudanças pedagógicas que decorreram desse dispositivo: escolas indígenas, para as quais haviam sido elaboradas propostas pedagógicas, organização administrativa e didática, de acordo com as singularidades étnicas dessas populações.

conjuntural. Kuenzer (2000) apresenta as tendências presentes na educação profissional a partir de três modelos pedagógicos: A Pedagogia *Taylorista/Fordista*, a Pedagogia *Toyotista* ou das competências e a Pedagogia Emancipatória⁵⁴. Essas tendências objetivam a formação de corpos trabalhadores, indivíduos diferenciados, para atender também às diferenças demandadas pelo mundo do trabalho material e imaterial da sociedade capitalista em sua versão atual. Nas palavras da autora,

Em síntese, é necessária, mas não suficiente, a ampliação do trabalho dos profissionais da educação, posto que, se não fundamentado nas categorias de uma pedagogia emancipatória que tenha como finalidade a superação da contradição entre capital e trabalho, pode simplesmente corresponder à substituição do trabalhador especializado do *taylorismo/fordismo* pelo trabalhador “multitarefa,” e nem sempre criativo e autônomo, mas simples tarefeiro em ações esvaziadas de conhecimento técnico e de compromisso político com a transformação, formal e realmente subsumido pelo capital, tal como no *toyotismo*. Por isto não basta a unificação no âmbito da formação; é preciso que essa se dê a partir das categorias que historicamente têm se construído no campo da *Pedagogia Emancipatória*, articulada a demais formas de destruição das condições materiais que geram a exclusão (KUENZER, 2000, p. 3-4).

A discussão da sexualidade na educação sexual é retomada oficialmente nos anos 1990, através dos dispositivos anteriormente referidos e, sobretudo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), de acordo com a lei de Diretrizes e Bases, número 9.394 (BRASIL, 1996). Esses trazem como proposições, as orientações gerais sobre o currículo básico: Português, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Educação Física e Artes. Inaugurava-se então uma tentativa de correção dos aspectos hierarquizantes do currículo que os dispositivos legais anteriores veiculavam, privilegiando as áreas de Português e Matemática em detrimento das outras áreas de ensino. Os PCNs se traduziam como possibilidade

⁵⁴ A pedagogia emancipatória pressupõe a negação da ideia de que a formação deve estar a serviço da manutenção da ordem social estabelecida, acreditando que ela pode e deve servir de questionamento dessa ordem, procurando alternativas que ressignifiquem a vida em sociedade com base em valores como a justiça e satisfação social de acordo com os valores de uma sociedade democrática (VIEIRA, 2007). Ao destacar os princípios dessa pedagogia, não se intenciona colocá-la como única alternativa *redencionista* de uma classe e/ou grupo, ou talvez de toda humanidade, mas de assumir-se enquanto proposicional.

de articulação de diferentes enfoques e abertura a novos temas que gozariam da mesma importância das áreas convencionais. Os novos discursos anunciavam também enfoques metodológicos pautados numa concepção de aprendizagem crítica e reflexiva, intentando implementar uma educação construtivista, crítica e cidadã. Para este fim, foram criados os Temas Transversais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Nesta Tese, as análises recaem para o tema transversal orientação sexual, dados os objetivos da pesquisa já mencionados.

Mas, assim como ocorreu nas décadas de 1960 e 1970, em relação ao projeto da EMC, as políticas empreendidas foram insuficientes para tornar possível o projeto educacional marcado pela democracia representativa da Constituição de 1988, da LDB/96 e dos PCNs/97. Pode-se dizer que o hífen que separa a EMC da educação almejada pelos PCNs (EMC-PCNs) é sintetizado nas modificações que configuraram o Estado e todos os desdobramentos daí advindos. As diferenças entre Estados Liberal e Neoliberal são inúmeras; a implosão dos Estados Nacionais que caracterizavam o Estado Moderno (GALLO, 2006, p. 258)⁵⁵; as representações “dos militares”, que vieram à tona através de suas políticas de cunho, no mínimo, paternalistas, impetradas ao encolhimento dessas políticas no Estado de atuação mínima que passa a comandar as políticas dos PCNs; a globalização que implementa velocidade máxima nas comunicações e em curta distâncias, fazendo com que acordemos já com um conhecimento do ontem. Enfim, muitas diferenças os separam, mas uma contundente similaridade os une: em nenhuma das formas de Estado, a educação se constituiu como prioridade, pois assim como não foram empreendidos grandes esforços em relação ao Projeto da EMC, visando à construção de uma pátria de cidadãos ilibados, de sentimentos patriotas, homens públicos amantes da ordem e do progresso, também não se fizeram grandes empreendimentos intentando as transformações que a educação da nova ordem mundial requeria.

⁵⁵ O autor indica que, em última instância, a biopolítica trata de fazer viver e/ou deixar morrer, fazendo nascer sistemas de seguridade social, de previdências públicas e privadas, de poupanças. Ou seja, a noção de Estado de bem-estar social, é ela mesma uma construção possível se vinculada aos efeitos do biopoder.

Os sujeitos descentralizados, filhos sem mãe, já que a pátria não seria mais significada como a grande mãe soberana. A soberania nacional, inclusive é destituída da grande importância que lhe era inerente no modelo anterior de Estado e dos sujeitos, sem uma identidade obrigatória de classe social, foram subtraídas também as políticas públicas que deveriam constituir uma Educação Cidadã, para um sujeito agora sexuado, dotado de capacidades cognitivas (o discurso do cognitivismo e seus desdobramentos se expandem por toda América Latina, sobretudo com os avanços das pesquisas na área da Psicologia Cognitiva, tendo como ícones Vigotsky, Wallon e principalmente, Piaget e seus seguidores: E. Ferreiro, A. Teberosky, T. Carraher, E. P. Grossi, entre outros).

A abordagem cognitivista fazia parte da rede de discursos que deveriam constituir as exigências que o mundo do trabalho (imaterial)⁵⁶ requisitava. Nesse, momento socioeconômico, se necessita, pois, de um indivíduo pensante. Talvez essa característica fosse fundamental para que ele se constituísse, também, no indivíduo líquido dos anos 90, das relações, medos e sociedades liquidificadas, das deserções e das linhas fronteiriças tênues (inclusive, entre norma e lei), das identidades, das sexualidades e das relações sociais gaseificadas.

Do cidadão patriota, ao sujeito democrático, ao indivíduo desejante sem desejo, múltiplo e uno, atordoado com a insólita efemeridade prática que não lhe permite permanecer, ficar sempre. Ficar por pouco tempo. Essa categoria é também da ordem da movência e que assume o caráter constante de super volátil. Para cada um, uma sociedade/educação/escola correspondentes, como também, para cada um, um conceito de sexualidade que lhe é convenientemente adequado. A “sociedade da deserção” é também consumidora em potencial das imagens, da velocidade do som, dos corpos, da implosão de sentidos e da efemeridade do espetáculo e do trabalho imaterial⁵⁷. Essas novas configurações socioculturais exigiam também novas configurações na escola dos anos 1980/1990.

⁵⁶ Atem (2001) realizou pesquisa bibliográfica *sobre* as concepções de trabalho, a partir da Grécia antiga, passando pela Modernidade, até a Contemporaneidade. De acordo com este autor, *Trabalho imaterial é trabalho abstrato, intelectual, ou semiótico*.

⁵⁷ A contemporaneidade apresenta novas configurações também no mundo do trabalho. Assim, o antigo *trabalho material e físico*, próprio da agricultura e do artesanato; das fábricas e das

Na década de 1980, a escola brasileira foi sacudida por uma onda de discursos politicamente avançados e pedagogicamente científicos, que tinham como principal meta o alcance e implementação da pedagogia libertadora. Formar um cidadão, a partir de uma criança que tivesse seu desenvolvimento integral respeitado, era a tônica. Nos anos 1990, essas sementes brotaram e a pedagogia da escola cidadã buscou transformar a criança em um sujeito de direitos. À escola, cabia a tarefa de proporcionar, à criança, o seu desenvolvimento para vivência de uma cidadania plena, mas também minimizar-lhe a exclusão social. E, para tanto, o currículo passou a incluir os denominados recursos culturais relevantes. Pode-se afirmar que tal período se constitui como marco do início de campanhas mundiais, organizadas pela UNICEF/ONU, nas quais a discussão do trabalho infantil, a prostituição, e o turismo sexual de crianças e adolescentes, o abuso sexual e a pedofilia tiveram a quase total centralidade. Digo quase, porque o tema para o qual recaiu toda a centralidade foi a contaminação vertical pelo HIV.

O problema da AIDS torna-se preocupação social mundial, promovendo significativos deslocamentos dos focos de análises sobre sexualidade nos discursos oficiais da educação. A sexualidade deixa de ser um problema meramente moral, como no projeto da EMC, assumindo contornos de problema de saúde pública, problema de dimensão social, colocando a escola como lugar privilegiado de implementação de políticas públicas, visando à saúde de crianças e adolescentes. Isso ficou claro, quando um conjunto de políticas públicas foram ativadas, enfatizando a inserção da Orientação Sexual, nos PCNs, como temas transversais.

Com a instituição dos PCNs (BRASIL, 1997) para a educação no âmbito do Ensino Fundamental, a educação sexual escolar é impulsionada. Esses parâmetros são consubstanciados com propostas que objetivam oferecer diretrizes mais claras às políticas para este nível de ensino.

indústrias dá lugar a um novo trabalho: *o imaterial*, fruto da revolução tecnológica da informática, e da crescente potenciação dos meios de comunicação. O *trabalho imaterial e intelectual* é filho legítimo das empresas gaseificadas. Para Atem (2001) este movimento refere-se à *passagem do mundo da Disciplina (setor secundário do Capitalismo: produção e reprodução de produtos) para o mundo do Controle (setor terciário: circulação e comercialização de serviços)*.

A presente proposta de Orientação Sexual caracteriza-se por trabalhar o esclarecimento e a problematização de questões que favoreçam a reflexão e a ressignificação das informações, emoções e valores recebidos e vividos no decorrer da história de cada um, que tantas vezes prejudicam o desenvolvimento de suas potencialidades. Ressalta-se a importância de se abordar a sexualidade da criança e do adolescente não somente no que tange aos aspectos biológicos, mas também e, principalmente, aos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e psíquicos dessa sexualidade (BRASIL, 1997, p. 127-128).

Nesse momento, é cabível registrar a mutação *educação sexual, orientação sexual e educação sexual*. A educação sexual é oficializada, pela primeira vez na escola, com os PCNs. Mas com outra identidade: Orientação Sexual, como o destacado acima, compondo a Área Convívio Social, mas não se constituindo como uma disciplina, já que sua aparição no currículo se deu de forma transversalmente, como atribuição didático-pedagógica de todos/as os/as professores/as e de todas as disciplinas. Melhor dizendo: a Orientação Sexual (e todos os outros temas transversais) deveriam ser trabalhados no decorrer de todos os ciclos de escolarização, através de conteúdos transversalizados em todas as áreas do currículo. Nesse desenvolvimento, os profissionais envolvidos (docentes, técnicos, etc.) deveriam estar atentos, para identificar a necessidade de uma programação, a partir de levantamentos de questões relacionadas ao tema que se justificasse um foco exclusivo, nas atividades educativas diárias.

Nos meados da década de 1980, é justificada a necessidade desta *extra programação*. Era constatado estatisticamente o crescimento da gravidez indesejada na população adolescente, fazendo piscar o farol de alerta em relação à contaminação pelo HIV, entre os jovens. A Orientação Sexual deveria munir então esta população de informações úteis especificamente para a prevenção e formas de transmissão das DSTs em geral, do HIV e da AIDS. Este objetivo se evidenciava na justificativa da implementação da educação sexual através dos PCNs (BRASIL, 1997, p. 114).

É importante destacar que as mídias se traduzem como dispositivos que exercem relevantes poderes de constituição dos discursos/indivíduos/grupos, porém, na maioria das vezes, pela maneira reducionista e simplista como os meios de

comunicação se apropriam e traduzem os discursos científicos, cometem e/ou favorecem para que se cometam erros conceituais, quando especificamente se trata de temas científicos que precisam ser assimilados rapidamente pelo conjunto das populações.

Outro tópico importante, neste aspecto, diz respeito ao poder de constituir discursos/indivíduos deste dispositivo, quando se presta a dificultar o entendimento de temas necessários à saúde e à qualidade de vida, divulgando concepções de mundo particulares a indivíduos e/ou grupos como se fossem verdades universais. Como exemplo, pode-se dizer das formulações médicas e midiáticas que significariam o corpo feminino menopausado, como em crise ou acometido de doença decorrente do período inicial da menopausa, o climatério que, no decorrer de seu desenvolvimento, pode levar à histeria, sem advertir, portanto, que a menopausa se constitui também como uma categoria social, inventada pelo discurso moderno da medicalização dos corpos.

Esse estágio não acontece em todas as mulheres de forma homogênea e com os mesmos sintomas, abrangendo a todas sem distinção. Ou seja, a medicina generaliza o discurso de que o corpo feminino nesta fase se encontra sob os torpores⁵⁸ das ondas de calor, da sequeidão vaginal e das noites mal dormidas. De acordo com a bióloga (FAUSTO-STERLING, 1999 apud SWAIN, 2006), os resultados das pesquisas realizadas nessa área são determinados pela escolha do universo de estudo. O que significa que somente as mulheres que são acometidas por tais sintomas são entrevistadas e que os resultados são generalizados para todo o universo feminino. A bióloga também faz referência ao aumento do campo de observação das pesquisas sobre os corpos femininos, a partir dos trabalhos elaborados por Madeleine Goodman ou Karen Fry, que chegam a conclusões completamente diferentes dos resultados popularizados. Segundo estas

⁵⁸Bonato (1996) afirma que a constituição da mulher como alvo de preocupação se estabelece, quando o dispositivo de sexualidade passou a investir sobre ela, classificando-a como 'ociosa' nos limites do 'mundo' e da família. Insurge-se então a atribuição de um novo conjunto de obrigações conjugais e parentais, nas quais o fortalecimento do papel de mãe terá preponderância. Neste sentido, *a mulher é "sexualizada", sendo qualquer contestação considerada desvio. Assim apareceu a mulher 'nervosa', sofrendo de 'vapores' (36) à maneira de Madame Bovary. (37).*

pesquisadoras, 75% das mulheres na menopausa não se queixavam dos males divulgados, enquanto 16% das mulheres em plena fecundidade, afirmavam senti-los. Anexada a este discurso, está também o da prática terapêutica (e da indicação de produtos pela indústria em geral e, sobretudo, a terapêutica) adequada aos incômodos e vergonhosos sintomas, indicadores da passagem ritualística de corpo jovem, viçoso, fértil e produtivo, para um corpo velho⁵⁹, sem viço, não fértil e acima de tudo, não produtivo. E autora complementa:

Vemos, assim, que a menopausa é um processo que varia segundo a pessoa e o desconforto; que talvez surja, mas não é uma generalidade. Com efeito, como sublinha Anne Fausto-Sterling, os hormônios compõem um quadro sistêmico e essa complexidade é esquecida em favor, unicamente, do nível de estrogênio, o hormônio da feminilidade.

[...] as pesquisas, os resultados “científicos”, “objetivos”, as noções de doença / saúde, de juventude / velhice, de verdadeira mulher, bela, sedutora, capaz de engendrar novos pequenos machos e as velhas viragos infecundas, feiticeira assustadora de uma era (a jurácica?). (SWAIN, 2006, p. 268).

Do exposto, pode-se inferir que, assim como os pressupostos representacionais, binários do mundo, orientam a vida, produzindo a criação de significados que são cristalizados e estendidos aos corpos, imputando-lhes transformações, valores e significações, que acabaram e acabam por assumir importância determinante quanto aos lugares que os corpos femininos ocuparam e ocupam na sociedade moderna, produziram também a partir das tais binariedades, o homossexual, principalmente o do sexo masculino, como principal hospedeiro do HIV.

A escola não está imune à atuação desses dispositivos, contribuindo às vezes para a não informação de crianças e jovens, uma vez que os profissionais que nela atuam se veem desempoderados diante dos discursos inquestionáveis, acentuadamente o da televisão, por ser o aparelho mais popular e de maior

⁵⁹ Queiroz e Silva (2008) apresentam análises quanto aos discursos sobre a temática *identidades etárias*, focando-se nas relações sociais pautadas pela inclusão/exclusão dos corpos jovens e idosos nas afetividades e os sentimentos cambiantes que as envolve.

acessibilidade. Dessa forma, na mídia, a informação de que a via de acesso à AIDS, na maioria dos casos, dava-se através das DSTs se tornava cada vez mais corriqueira e até repetitiva. A prevenção dessas se constituía na principal justificativa da educação sexual na escola por, neste espaço, serem estabelecidos vínculos emocionais, afetivos e toda uma rede de convivência social por um considerável tempo da vida dos indivíduos.

Nas décadas de 1980/1990, o termo educação sexual era substituído, com uma frequência cada vez mais notável, pelo termo orientação sexual. No campo educativo, essa substituição se deu com mais frequência depois da instituição dos PCNs, que assim nomearam a educação sexual. Etimologicamente falando, o termo educação sexual abrange os saberes e conhecimentos provenientes de outras agências educativas, além da instituição escolar. Envolvem interações sociais amplas, trocas de experiências individuais e coletivas, relações cambiantes entre os instrumentos formais e não formais.

O termo orientação sexual congrega sentidos de cientificidade, empregados e adquiridos essencialmente em um *locus* legítimo, a academia, a escola, passando a ser auferido, também um certo ar de laboratório, uma vez que estes saberes não surgem simplesmente do “indivíduo da rua”, mas do “indivíduo criado pela ciência”, da qual ele próprio é o criador, obedecendo aos métodos que lhe são próprios, dos quais também são inventores. Foucault (1992), ao referir-se às relações entre a Matemática, a Biologia e seus arranjos de positividade, afirma que a autonomia da Biologia não se deu por conta da relação da mesma com as Matemáticas. Assim como

[...] foi o retraimento da *máthêsis* e não o avanço das matemáticas que permitiu ao homem constitui-se como objeto de saber; foi o envolvimento do trabalho, da vida e da linguagem em torno deles próprios que prescreveu, do exterior, o aparecimento desse novo domínio; e é o aparecimento desse ser empírico-transcendental, desse ser cujo pensamento é indefinidamente tramado com o impensado, desse ser sempre separado de uma origem que lhe é prometida na imediatidade do retorno – é esse aparecimento que dá às ciências humanas sua feição singular (1992, p. 367).

E a Orientação Sexual surge-se como “filhinha das Ciências Humanas”, ou uma das Ciências Humanas, considerada a ferramenta que livraria a escola de sua omissão quanto a um problema grave de saúde, de saúde pública, cuja, principal via de transmissão era a sexual. Diferente da acepção de educação sexual anteriormente mencionada, a Orientação Sexual, enquanto possuidora de uma cientificidade que lhe é inerente, prestaria um serviço de educação sexual escolar, destinado especificamente aos alunos, em um espaço também científico, a escola, sendo este serviço, por sua vez, seria dotado de cientificidade, sistematicidade e organicidade. Assim, acreditou-se que, através da instituição escolar, da orientação sexual, nela desenvolvida, seria possível debelar a AIDS, conforme os PCNs.

A existência de um trabalho sistemático e sistematizado previsto pela Orientação sexual no âmbito da escola possibilita também a realização de ações preventivas às Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e à AIDS de forma mais eficaz.

Daí, as pesquisas na área das Ciências Humanas, notadamente na Sociologia, Antropologia, Filosofia, creditarem, ao advento da AIDS, um teor de acontecimento discursivo importante, motivador de mudanças paradigmáticas, individuais e coletivas, em todos os âmbitos à busca de respostas aos problemas que foram postos às populações de todas as identidades etárias das culturas ocidentais, mas principalmente às populações menos aquinhoadas de informação/educação/orientação.

A sexualidade na juventude ou na adolescência, a partir dos anos 1980, quando a explosão discursiva chega para nós brasileiros, de forma mais efetiva, passa a ser preocupação social. A conduta sexual dessa população torna-se objeto de estudo, sobretudo da Medicina e da Pedagogia, para possibilitar intervenções técnicas e eficazes tanto dessas ciências quanto das políticas públicas que nelas se apoiaram. Neste momento, se fazia imprescindível não engravidar, pois a gravidez não se constituía uma experiência satisfatória, não só por ser precoce, mal planejada, indesejada ou simplesmente na adolescência, mas porque essa denunciava a exposição ou a falta de proteção dessa população em relação à contaminação pelo HIV, como também a falta de orientação ou educação sexual não só dos nossos jovens. Esse despreparo geral requeria uma intervenção

interdisciplinar. Os diferentes campos do saber se articulam. A Estatística, a Demografia, a Antropologia, a Filosofia, a Medicina, a Sociologia e a Educação são chamadas a intervir principalmente através de dois dispositivos que se encarregariam de expandir suas redes de atuação: a escola e a mídia.

A Antropologia, que historicamente teve como foco de suas análises a revitalização do outro, favoreceu para que o deslocamento do olhar que as campanhas, os trabalhos de intervenção que se efetivavam na área de saúde, nas décadas em pauta, para a prevenção da AIDS, sofressem um descentramento. A desconstrução ou desessencialização de noções conceituais de saúde/doença e seus desdobramentos, neste momento social, se faziam necessárias para que a população entendesse/absorvesse as mensagens veiculadas massificadamente, objetivando prevenir a AIDS, e, como lucro, a minimização das DSTs, e ainda da gravidez precoce. Prevenção e risco foram conceitos também desessencializados e alocados em lugares ainda não considerados pelas áreas de conhecimento implicadas, na forma de fácil acesso pela população e, inclusive, pelos profissionais da educação, notadamente os do Ensino Fundamental que, em sua maioria, não dispunha de conhecimentos, ferramentas que viabilizassem transformações radicais em suas representações.

Essas noções, no entanto, são construções socioculturais. Assim como são construções socioculturais os conceitos de adolescência, juventude, gravidez não desejada etc. Dessa forma, esses conceitos são significados pelos grupos sociais em seus contextos históricos sociais particulares, mediante regimes de verdade aceitos socialmente. É fato, no entanto, que a sexualidade humana, nas décadas 1980/1990, passa a receber investimentos políticos e *status* especial, visto estar sob as luzes das políticas públicas das mais diversas áreas do conhecimento se constituindo como poderoso instrumento de tecnologia de governo da vida. Para Foucault (1998), no século XX se consolida esse modelo de controle social que foi, por ele, denominado de biopoder.

A partir do século XVIII, a população constitui-se como problema econômico e político. Foucault (1998) coloca o sexo como cerne deste problema, ponto de partida para a catalogação completa da população: taxa de natalidade, números de nascimentos legítimos e ilegítimos, idade com que os indivíduos se casam,

frequência das relações sexuais, precocidade ou não dessas relações, esterilização ou incentivo à fertilização das mulheres, a eficácia ou não das práticas contraceptivas, as interdições como fato natural e até divino, como as promovidas pelo celibato etc. Em nenhuma outra sociedade, seus problemas, as soluções vislumbradas e seu futuro estiveram tão submetidos à forma individual de vivência do sexo, que fez dele o eixo regulador da vida, a partir do qual as ciências se empenharam em construir seus arranjos teóricos buscando intervir em todo o corpo social.

Nos meados da década de 1980, viveu-se algo parecido na sociedade brasileira. O sexo voltou a sobrepujar o brilho de todas as preocupações das comunidades científicas e da população em geral, trazendo para si a imponente de um grande problema social, que poderia, inclusive, dizimar populações inteiras: a AIDS. Eram conhecidas outras maneiras de contraí-la fora das relações sexuais, porém houve toda uma produção discursiva constituindo o sexo como um vilão, um inimigo a ser combatido, ou melhor dizendo, constituindo-o como a principal forma de contaminação, de uma terrível doença, mortal e com características epidêmicas. Por um lado se tinha toda uma profusão de discursos ordenando as práticas sexuais, discursos que se efetivavam pela mídia através das mensagens propagandistas, imagens corporais e de todas as formas que se podiam dizer “tenham relações sexuais”. As mensagens eram processadas, assimiladas e postas em prática, alterando um cenário cultural considerado “tradicional, conservador”.

Por outro lado, havia a proibição tácita, a interdição da linguagem e dos corpos, porque esses encarnam o sexo e as sexualidades, em diferentes repaginações. Fazer sexo pode levar à morte; esta era a ordem implícita. A família volta a ser considerada como forte aliada e/ou um forte dispositivo de sexualidade, uma vez que a orientação do “Sexo Seguro” remetia às representações da família como forma de proteção tanto ontogeneticamente falando, protegendo a si e a seus membros, individualmente, mas também, filogeneticamente, uma vez que protegia não só os indivíduos, mas a espécie humana da extinção, trazendo à tona os discursos higiênicos e eugênicos, como alternativas sociais de enfrentamento da doença.

O movimento pendular das condutas sexuais pautado nos temas dominantes, exótico e/ou curioso *versus* neurótico e/ou criminal, mudava de posição. Os discursos buscavam transmutar das condutas sexuais o teor exótico e/ou curioso para o neurótico e/ou criminal. Era preciso, para permanecer vivo. Essa era uma das grandes metáforas morais que se popularizava, em linguagens de simples compreensão, atingindo às massas, assim como no século XVII o grande crescimento demográfico precisou recorrer ao sexo como técnica de controle dos indivíduos, e desses por eles mesmos, agora, havia a necessidade premente do controle do sexo, dos corpos, dos indivíduos e da população que precisava ser integrada ao novo desenvolvimento, para uma qualidade total na e da produção. O sexo faz ser repaginado o saber sobre demografia, observações etc., intentando o controle da epidemia.

No século XVII, o inquérito se constituiu como uma das técnicas de eficácia inquestionável para os dispositivos de poder, elegendo como foco as amas de leite e as condições que lhes eram oferecidas para a prática do aleitamento. Aí se encontravam algumas das contradições que a sociedade setecentista não equacionou e que a conotação de problema social não o tornou equacionável, mesmo quando os aparelhos de poder, ficaram mais eficazes deixando de apenas observar, mas intervindo diretamente sobre a vida, abandonando a condição de problema teórico, transmutando-se em objeto de constantes análises, intervenções transformadoras, operações que se davam na esfera do privado, formando um conjunto de característica tipificadamente inerente à formação dos estados nacionais modernos diante da necessidade urgente de conhecer-se territorialmente, avaliar-se e alocar seus habitantes adequadamente. Por tudo isso e para tudo isto, surge nesta sociedade, a partir de então, o que Foucault (1994) denominou de poder sobre a vida.

As preocupações quanto às condições de aleitamento das amas de leite se estendem, fazendo-se necessário o esmiuçamento da vida das populações de todas as formas, criando saberes, regimes de verdades que publicizavam a vida privada de indivíduos e grupos, em nome da necessidade do exame dos índices de crescimento demográfico e outros problemas a esses relacionados como os fluxos migratórios e, sobretudo, as taxas de mortalidade e de reprodução, os surtos

epidêmicos e endêmicos e qualquer outro acontecimento que obtivesse o *status* de alterar o contingente populacional, impingindo modificações nas condições de vida das populações, alterando-lhes também a qualidade de vida. Esses dados científicos tornaram-se instrumentos de suma importância para a efetivação de ações intervencionistas eficazes, intentando-se a potencialização dos estados. O domínio dos cálculos, na verdade, escamoteava o domínio da política sobre a vida, ou o nascimento da biopolítica, como denomina Foucault (2008, b). A biopolítica tinha sua inauguração destacada neste século, atribuindo um novo sentido para a vida humana que foi objeto de deslocamento, saindo do âmbito privado para o domínio público dos cálculos, enquanto dispositivos dos poderes e saberes a serviço de sua transformação da vida humana.

Para nós, brasileiros, essa consolidação veio se dá no final do século XIX. Essa noção de poder, que se presentifica ao longo desta tese, apresenta como característica marcante um forte investimento político sobre a vida. Foucault (1988, 1999b) caracteriza a biopolítica como forma de objetivação da espécie humana como peça chave do jogo de estratégias políticas das sociedades ocidentais. A sexualidade é, portanto, instrumental para o controle da vida humana, ao passo que o controle da sexualidade será de suma importância para que a vida seja controlada. O sexo se constituirá, então, como foco das políticas em todos os âmbitos, por ser o cerne da articulação das tecnologias políticas de governamentalidades da vida na fórmula básica do exercício dos micropoderes: corpo disciplinado igual a sexo controlado, igual a populações reguladas que é igual a sexo disciplinado, que é igual a corpo controlado e para as políticas públicas implementadas, é igual à debelação da AIDS, à minimização das DSTs e das gravidezes precoces ou indesejadas.

A *scientia sexualis*, produzida pela cultura cristã européia ocidental, teve sua razão de existir, calcada em um controle pormenorizado do corpo e do sexo do homem, constituindo-se também, como um potente dispositivo de sexualidade. Essa produziu, por sua vez, uma rede de discursos, de base científica, verdades e técnicas que fizeram do sexo objeto de constante confissão e visibilidade. A *scientia sexualis*, através de sua infinidade de procedimentos metodológicos de fazer falar, estabelece assim sua diferença da *ars erótica* que protege e mantém o sexo enquanto segredo a ser revelado socialmente, no momento certo da vida do

indivíduo, pela pessoa certa, quanto às identidades etárias, sexuais, ético morais convenientes, constituídas socialmente e culturalmente enquanto *expert* dotado de saberes experienciais, que o autorizam.

Agora os efeitos do sexo, sob os auspícios da confissão, ou melhor, de uma ciência que incita todo o corpo individual e social a confessar a outrem e a confessar-se, porque só através desses procedimentos de exames, observações, entrevistas e interrogatórios é que o confessor poderia e poderá ser: primeiro examinado, julgado, com certeza, punido, classificado, e possivelmente perdoado ou consolado. Ao ato de confessar foram auferidos poderes terapêuticos, pois ao revelar verdades sobre si e/ou para si o sujeito obtinha a cura para todos os males de gênese sexual:

O indivíduo, durante muito tempo, foi autenticado pela referência dos outros e pela manifestação de seu vínculo com outrem (família, lealdade, proteção); posteriormente passou a ser autenticado pelo discurso de verdade que era capaz de (ou obrigado a) ter sobre si mesmo. A confissão da verdade se inscreveu no cerne dos procedimentos de individualização pelo poder (FOUCAULT, 1988, p. 67).

No projeto da EMC, a pedagogização da sexualidade se deu através da moral e do civismo, consubstanciados em uma noção de progresso que requeria uma ética/estética, conveniente, inteligentemente alcançada, utilizando entre outros pressupostos não revelados, os da Sociologia do segredo. Segundo tal teoria o desenvolvimento histórico das sociedades traz como distintivo o segredo⁶⁰ que deve envolver, em determinado momento social, um também determinado acontecimento, que poderia ter sido objeto de exposição de toda uma rede discursiva em outro contexto. Mas, uma vez alardeado, decantado e esmiuçado esse segredo, em outro momento histórico social, se faz oportuno ocultar-lhe, mergulhar-lhe em um labirinto

⁶⁰ Na Idade Moderna, a diplomacia tem como seu traço característico o *segredo* e a *dissimulação*, já que *diplomacia* emana do poder pessoal de soberanos absolutistas, os quais não precisam prestar contas aos súditos, de suas ações, nem das de seus agentes. Kant se contrapõe a tradição desse Estado, ao identificar na publicidade do poder, também no plano internacional, possibilidades de caminhos que levem à paz, colocando o arbítrio do soberano não democrático, que age à revelia da vontade de seus governados, como a causa dos grandes conflitos e das guerras (LAFER, 2007, p.318). Dessa forma, o *segredo* e a *mentira*, na *democracia*, irão se constituir, teoricamente, como a *excessão*, enquanto a *publicidade* e a *veracidade* se constituirão como a regra.

protetor, para dificultar e incitar a sua revelação. Para Maldonado (1999, p.221), “o *quantum* de segredo se modifica pela importância ou pela irrelevância dos seus conteúdos - tudo isso, ainda que como uma mera questão, joga luz sobre a significação do segredo para a estrutura da interação humana”.

No entanto, o estudo do segredo, como categoria analítica, pode assumir relevância nas articulações entre os diferentes aspectos das pesquisas que envolvem as interações humanas, e notadamente, as relações de poder que a essas são inerentes. No campo da política, consoante com Arendt (1973), a condição para converter governados *engagés* em *enragés*, promovendo a violência, é a hipocrisia da mentira dos governantes. O segredo, a verdade, a mentira, a política estão entrelaçados por uma ética/estética da moral. Assim, é a mentira dos governantes que promove o ceticismo, a descrença e a desterritorialização dos governados, pois estes perdem, dessa forma, a base para agir. Essa base se alicerça na verdade dos fatos. Lafer (2007, p. 331) complementa. “É por isso que mentira pública, da mesma maneira que o segredo, como exceção ao princípio da transparência do poder, requer um controle, ainda que a *posteriori*, de natureza pública, na dupla acepção de comum e de visível”.

Assim sendo, a afirmação de Maldonado (1999) de que o segredo é uma forma sociológica geral em situação de neutralidade, acima do valor e das funções dos seus conteúdos, se faz pertinente para o caso particular deste objeto de estudo. Foram proferidos muitos discursos sobre o sexo. Houve uma verdadeira explosão discursiva sobre a sexualidade, sobre o sexo, mas protegendo-o enquanto segredo que não deveria ser exposto a todos nem por todos. Os segredos do sexo, em nossa sociedade, foram e estão sendo ditos pela nossa *scientia sexualis*, e mesmo o ato de confessar a si e a outrem, tendo sido uma das nossas marcas, não se pode dizer tudo. Os discursos autorizados não deram e não estão dando conta do segredo que o envolve e o constitui. Em matéria de sexualidade, há muito por dizer, por mais que se tenha dito. Ou como afirma Foucault (1988, p. 66),

Nossa civilização, pelo menos à primeira vista, não possui ars erótica. Em compensação é a única, sem dúvida, a praticar uma *scientia sexualis*. Ou melhor, só a nossa desenvolveu, no decorrer dos séculos, para dizer a verdade do sexo, procedimentos que se

ordenam, quanto ao essencial, em função de uma forma de poder-saber rigorosamente oposta à arte das iniciações e ao segredo magistral, que é a confissão.

As relações mentira/verdade e segredo/confissão perpassam o sexo e tudo que a ele esteja vinculado, formando teias caleidoscópicas, de muitas imagens oscilantes nas variações entre o segredo que o revela e a confissão que o esconde. A neutralidade do segredo é dissimulada, ou seja, nesta relação, tanto a confissão quanto o segredo são técnicas a serviço de uma ética moral, uma estética do indivíduo que se unem em uma fórmula discursiva alquímica, tributária dos interesses individuais e grupais que se entrelaçam, hibridizam-se, anulam-se e se outorgam nos games discursivos, nos quais nem sempre os distintivos das agremiações são percebidos por serem tênues e de características furtacores, no que chamamos de sociedade. O segredo não está necessariamente para o mal, assim como a confissão não está necessariamente para o bem. No entanto, Maldonado (1999, p. 221-222) nos chama a atenção para as relações estabelecidas entre o segredo e uma moral:

[...] apesar do segredo não estar diretamente ligado com o mal, este tem uma conexão imediata com o segredo: aquilo que é imoral se esconde por razões óbvias, mesmo quando o seu conteúdo não carrega estigma social, como é o caso de certas distorções de natureza sexual não perceptíveis ao olhar coletivo. O efeito intrinsecamente isolante da imoralidade como tal, não importando toda a repulsa social explícita e direta, é real e importante, indo além dos meandros de tipo ético e social.

O valor fetichista que entrelaça e compõe a relação segredo/confissão está inevitavelmente ligado às tipologias ideais individuais/grupais que se almejam constituir⁶¹. Assim, o sexo e a sexualidade são objetivados nas confusões

⁶¹ Weber estabelece distinção entre o *tipo ideal* do conceito genérico, resultado da indução e a “essência” espiritual ou a cópia impressionista do real. Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999) alegam que o que Weber intencionava era a explicitação das regras de funcionamento e as condições de validade do procedimento que todo pesquisador, mesmo os mais positivistas, utilizam de maneira (in)consciente, mas que o controle do processo só pode ser possível mediante um conhecimento de causa. Assim, o tipo ideal, segundo Weber (1980 apud BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999) constitui-se em *guia para a construção das hipóteses*, uma ficção coerente a qual o *real* é comparado, permitindo as avaliações.

conceituais, que (se) articulam os termos segredo/confissão, aparentemente em oposição, engendrando as formas como estes termos foram e estão sendo significados pelos indivíduos/grupos/sociedade. Essas formas têm participação direta e indireta na elaboração dos conceitos, aqui particularmente os de sexualidade e suas dobras.

É necessário que algo esteja em segredo, para aquinhoar de mais valor o ato da confissão, o que potencializará seus efeitos terapêuticos. Nessa esfera, o segredo está relacionado ao mal, que será transmutado em bem, pelo ato da confissão, mediante as formas de absolvições socialmente cabíveis. Os conceitos de sexualidade vão se constituir em hífen que separam as dicotomias, sujeito/norma, reprodução/volúpia e segredo/confissão. O segredo tem participação ativa na constituição dos conceitos de sexualidade e seus correlatos, na constituição dos indivíduos e grupos e nas formas de “governo de si ou tecnologias do eu.” Com base em Simmel, Maldonado (1999) oferece argumentos úteis quanto às vinculações existentes entre o segredo/a sexualidade/as identidades sexuais e as mudanças sociais.

O uso do segredo, como técnica sociológica, como uma forma de ação sem a qual certos objetivos - pois vivemos num meio social - simplesmente não poderiam ser atingidos, é bastante compreensível. Não são tão evidentes os atrativos e os valores do segredo, além da sua significação como simples meio - a atração específica do comportamento formalmente secreto, não importando o seu conteúdo momentâneo. Em primeiro lugar, a exclusão tão enfatizada dos que não o detêm traz um forte sentimento de posse. Para muitos indivíduos, a propriedade não adquire significado com a mera posse, mas só com a consciência de que outros não a detêm. A base para tal, evidentemente, é a impressionabilidade dos nossos sentimentos através das diferenças. Além disso, estando outros excluídos da posse, deixa sugerir que o que é negado a muitos deva ter um valor especial.

E o segredo e/ou a falta deste mostrará sua utilidade também na constituição dos indivíduos estabelecidos e dos *outsiders*⁶² em relação às chamadas

⁶²Só rememorizando, as configurações *estabelecidos* e *outsiders* foram elaboradas por Elias (2000), em seu estudo sociológico sobre as relações de poder, a partir de uma pesquisa etnográfica

sexualidades centrais e periféricas, colaborando na significação de vários outros conceitos, nesta tese, relacionados aos exercícios das sexualidades de crianças e jovens de camadas populares e com raras presenças de representantes das camadas médias que fazem uso dos serviços educativos que o Estado oferece. A escola caracteriza-se como um lugar eminentemente de conflitos de todas as esferas. O segredo e/ou a falta dele serve de alimento à fábrica de fofocas que, por sua vez, tem papel preponderante na tessitura das identidades “estabelecidos e *outsiders*” neste espaço comunitário. A Sociologia de Elias (2000), marcada profundamente pelo seu teor relacional e de processualidade, coloca-se como paradigma de leitura dos conflitos das relações de poder, erigidos pelos indivíduos ou grupos a partir da fofoca, que deixa de ter o sentido que comumente lhe é atribuído nas comunidades em geral, para assumir um significado de motor de forças, que, mantém ou não, uma informação por mais tempo circulando nas comunidades ou grupos, mediante as normas e crenças coletivas e das relações identitárias/comunitárias dos seus membros. Habitualmente,⁶³ o uso do termo fofoca serve para designar

[...] as informações mais ou menos depreciativa sobre terceiros, transmitidas por duas ou mais pessoas umas as outras. Estruturalmente, porém, a fofoca depreciativa [*blame gossip*] é inseparável da elogiosa [*pride gossip*], que costuma restringir-se ao próprio indivíduo ou aos grupos com que ele se identifica (ELIAS, 2000, p.121).

A escola pode ser então significada como um lugar de circulação dessas informações, por sua estrutura coesa, que conta com a existência de um sistema complexo, um centro de intrigas que, no espaço entre uma atividade acadêmica e outra, a transmissão das informações interessantes, referentes, neste caso

realizada na comunidade fictícia de Winstson Parva (Alemanha), no final da década de 1950, como foi mencionado no capítulo: a pesquisa, pontos de partida, percursos e os possíveis pontos de chegada.

⁶³ No sentido de *habitus*, termo cunhado por Elias (1994, p. 150-151), quando da abordagem da indissociabilidade entre os termos *indivíduo* e *sociedade*.

particular, às sexualidades, vão ganhando corpo, força e velocidade, podendo ser percebido certo grau de organização quanto à distribuição dos dados relevantes.

Para Elias (1994), conceitos como estrutura social de personalidade ou estágio e padrão de **auto regulação individual**⁶⁴, podem ser úteis para o delineamento conceitual de composição ou *habitus* social que, combinado com o conceito de individualização crescente ou decrescente, favorece para se escapar ao binarismo indivíduo/sociedade, marcado pelo sentido ou isto/ou aquilo que permeiam muitos dos discursos sociológicos. O autor assim escreve:

Esse *habitus*, a composição social dos indivíduos, como que constitui o solo de que brotam as características pessoais mediante as quais um indivíduo difere dos outros membros de sua sociedade. Dessa maneira, alguma coisa brota da linguagem comum que o indivíduo compartilha com outros e que é, certamente, um componente do *habitus* social – um estilo mais ou menos individual, algo que poderia ser chamado de grafia individual inconfundível que brota da escrita social (ELIAS, 1994, p. 150).

Neste sentido, a escola, enquanto *habitus*, ou composição individual, é o lugar de articulações entre indivíduo/sociedade, no qual estão imbricados os elementos segredo/confissão/fofoca, forjando configurações como estabelecidos/*outsideres* no âmbito das sexualidades. A escola tem uma participação efetiva na construção de subjetividades, ao (re) construir os sentidos dos valores circulantes em nossa sociedade, especificamente no caso que concerne à sexualidade. Aqui repousa a afirmação de que o discurso sociológico não deve abster-se da inclusão deste lugar em seus arranjos teóricos, sob pena de não atender aos seus objetivos, enquanto uma das ciências sociais comprometidas com a explicação das complexas relações indivíduo/grupo.

Partindo da processualidade inerente à produção de sentidos e na constituição dos valores sociais e consoante com Ariès (1981), os termos infância, criança, adolescência e juventude devem ser significados, considerando-se o caráter de categoria social e histórica que os mesmos comportam. Para Ariès (1981), o

⁶⁴Grifos do autor.

processo de constituição desses conceitos nas sociedades ocidentais, levando em conta o período em que a criança e os outros termos já citados eram inexistentes como categoria social e, portanto, não requerendo maiores preocupações e cuidados técnicos especiais (Século XII) e a invenção dos mesmos (Século XVII), assume relevante papel no âmbito familiar. É no século setecentista que os referidos termos adquirem maior visibilidade e destaque nas práticas discursivas, como um todo, ocupando territorialidade mais ampla nas políticas públicas educacionais do século XXI.

Nos PCNs, a pedagogização da sexualidade se deu, então, a partir de uma *Scientia Sexualis*, encarregada de dizer a verdade sobre o sexo, calcada na cientificidade. Assim sendo, a inserção do tema sexualidade na escola, de acordo com Altmann (2003), está ao que parece vinculada a duas questões básicas. A primeira diz respeito a uma dimensão epidêmica da AIDS e, depois, às mudanças ocorridas nos roteiros sexuais que, desde os anos 1960, vinham se processando, provocando o aparecimento de problemas de ordem social, como a expansão das DSTs e da Gravidez Precoce, ancorados na diminuição do número de casamentos e no aumento do número de divórcios etc., como já foi referendado no capítulo anterior. Com o projeto dos PCNs (BRASIL, 1997), a sexualidade adolescente é institucionalizada, tornando-se um dispositivo de sexualidade, alvo de muitos investimentos políticos e instrumentos de tecnologia de governo, o que faz da escola “a galinha dos ovos de ouro” dos anos de 1990, quando os objetivos estiverem voltados para a intervenção sobre a vida que, neste momento, especificamente se localizava sobre o sexo, o corpo e a vontade das/os jovens estudantes.

A educação, simultaneamente, torna-se um dispositivo de sexualidade e um objeto desse dispositivo, principal via de acesso de poder e constituição da individualidade, do corpo e da vida da espécie humana, possibilitando a prática autorizada do biopoder não só sobre as/os escolares, mas sobre toda a população, se tornando pertinente, portanto, o esclarecimento das relações entre a educação e as outras áreas do saber, notadamente a Medicina, para tornar possível o controle da sexualidade da população usuária dos serviços educativos estatais.

Antes de se buscar na Medicina a sua forma de contribuição e articulação com a escola para o enfrentamento dos problemas sociais colocados pela

sexualidade, é oportuno fazer referência a Simmel (1999) como mais uma das possíveis relações que se pode estabelecer entre a apreensão individual de conceitos médicos e a subjetivação da individualidade, nesta tese se traduzindo na forma de se pensar e viver as sexualidades. As percepções, para Simmel (2002), se articulam sequencialmente na vivência da experiência subjetiva. As nossas impressões são subjetivas, em decorrência de uma organização físico-psíquica, tornando-se objetificadas, em nosso intelecto, assumindo regularidades fixas, coerentemente, atendendo a ordens combinatórias de causalidades naturais.

O discurso médico situa-se preponderantemente no processo de normalização da sexualidade/sociedade. Para tanto, é válido trazer à tona a observação de Foucault (1979b), quando esse, contrariando os críticos da Medicina contemporânea, afirma que a Medicina moderna é social, se a isto for aferido o significado de que ela tem como *background* uma tecnologia do corpo social, estando, portanto, a serviço dos interesses sociais. Seu caráter individualista localiza-se apenas no que concerne a sua metodologia prática basear-se no binômio relacional médico/paciente. Para Foucault (1984), o sistema de produção capitalista, desenvolvido nos fins do século XVIII e início do século XIX, teve como objeto de sua socialização o corpo humano, pois nesse, em última instância, localiza-se a força de produção e de trabalho.

Dessa forma, o controle social sobre os indivíduos, contrariando também as teorias do sujeito, não é operacionalizado pelas vias da consciência ou da ideologia, mas a partir do corpo, elegendo os aspectos biológicos-corporais como foco de investimento da sociedade capitalista. Esse processo se deu e se dá num entrelaçamento discursivo de várias ciências. A Medicina, o Urbanismo e a Demografia significam o corpo como uma realidade biopolítica, porque elas próprias, as ciências assim o são (FOUCAULT, 1988).

Nas décadas 1980/1990, oficialmente com a elaboração da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e dos PCNs (BRASIL, 1997), o sexo é institucionalizado, transformando-se como foco de poder/saber, para onde recaem estratégias oriundas da *scientia sexuali*, consubstanciada nas ciências já mencionadas que, no âmbito da Medicina, vão aparecer através dos discursos da esterilização do corpo feminino, da catalogação da mulher como mãe (procriadora)

ou histérica (mulher nervosa que não se tornou mãe) e da pedagogização do sexo da criança. Esses discursos datam de século XIX, no entanto, só a partir do advento da AIDS, final do século XX, é que eles se presentificam nos discursos das ciências da educação brasileira, uma vez que, embora a literatura científica contivesse todas as causas e suas respectivas terapêuticas, o projeto da EMC não a considerou, adotando a "pedagogia do bombeiro," ou seja, apagando os possíveis focos de incêndio, com relação à manifestação dos considerados problemas de sexualidade, adotando o princípio: o que não se discute, não tem existência, portanto.

Esse conjunto de práticas discursivas movia-se em torno de um objetivo comum e que orientou as ações de todas as ciências envolvidas, cujos pressupostos estavam livres das instituições eclesiais impetradas nos séculos anteriores⁶⁵. O pensamento clássico do saber sociológico, através de três de seus expoentes teóricos, como Durkheim, Marx e Weber comungavam a ideia da contraposição da tese cognitiva da religiosidade, valendo-se da força impositiva da argumentação e prova da cientificidade (DINIZ; ALVES, 2005). Nietzsche (2005), tomado por suas concepções cosmológicas, não concorda que o mundo chegue a um estado final. A vontade de potência, entendida como o impulso de se apropriar, de dominar, determina a força a desejar, prevalecer, na relação com as demais, e atuar em todas elas, desencadeando lutas gerais e permanentes. Tais reflexões levam o filósofo a questionar quanto aos objetivos do mundo, mas qual é então a proposição e crença com as quais se formula, com a máxima determinação, a conversão decisiva, a preponderância agora alcançada do espírito científico sobre o espírito religioso, criador de deuses fictícios? (NIETZSCHE, 1978, apud MARTON, 2007, p.289).

⁶⁵Nas Idades Antiga e Média o *Caráter Sagrado* estabelecia-se nas formas de vida social. Dessa maneira, as normas que regiam as ações humanas eram compreendidas como se a própria divindade as tivesse estabelecido, o que as tornavam incontestáveis, intocáveis, irrevogáveis etc.. (GALLIANO, 1981). Este caráter é colocado à prova e tem a sua *negação* expandida nas (novas) ciências do século XIX, impondo o que se pode chamar de novas formas de vida social, tendo o sexo como mola mestra dessa mutação, mas que, como se sabe, na história das mentalidades, o tempo é significado diferentemente do tempo que segue os parâmetros de cronologicidade. Isso é um dos pontos que merecem atenção quanto à permanência de valores e princípios que regem a vida social contemporânea, notadamente quanto às sexualidades.

Essa preponderância do espírito científico, da crença na ciência, no conhecimento que liberta⁶⁶ vai atravessar as Ciências Humanas, como um todo, mas para o meu propósito destaco aqui a implicação deste fato, para a Pedagogia, a Medicina e a Economia, que popularizaram, em certo sentido, o sexo, fazendo-o ser visto a partir do início do século XIX, como uma questão do Estado, onde o corpo social e cada um dos seus indivíduos deveriam estar em constante vigilância, notadamente para o que estava sob o invólucro de sexualidades periféricas. Essa nova tecnologia do sexo adquire maior visibilidade do ponto de vista das políticas públicas brasileiras, nas décadas já referidas neste capítulo.

Dessa forma, o discurso pedagógico é tematizado pelo cuidado à sexualidade infantil, mais precisamente contra o onanismo (a prática da masturbação infantil), o discurso médico tomará conta da fisiologia sexual das mulheres (através da expansão, ou não das produções discursivas de não incentivo às condutas de procriação dos casais, de acordo com a necessidade de controle demográfico, das identidades etárias das mulheres, e da psiquiatrização do sexo). Tal psiquiatrização classifica os prazeres, a partir das referências normal *versus* patológico, legitimando preconceitos, uma vez que todo e qualquer prazer que não obedecesse ao que foi instituído, no âmbito da normalidade, passava a receber a classificação de perversão, vício, histerismo ou pecado que, de acordo com alguns critérios subjetivos, como classe social, raça, orientação sexual etc, passavam a ser classificados como doença e, portanto, recebendo a atenção/tratamento que uma patologia requeria e, por fim, o discurso demográfico, cujo tema central podia ser traduzido na regulação espontânea dos nascimentos.

A necessidade premente de controle das DSTs, principalmente da AIDS e da gravidez precoce trouxe à baila uma concepção de sexo, limitada por padrões de normalidade, de virtude e de lei, remanescente do século XIX. O princípio do saber, reconhecidamente como o **instrumento**⁶⁷ que possibilitava o domínio lógico e

⁶⁶ Termo usado por Pessanha (2007, p. 95) para sintetizar a referência à medicina, elaborada por Epicuro e seus seguidores, argumentando sobre a filosofia. De acordo com o mesmo, esta não tem nada a ver com mera instrução. Seu valor se dá em função de seus efeitos, o que lhe confere uma *atividade* curativa e libertadora.

⁶⁷ Grifo meu.

técnico da realidade que para Weber (1980 apud BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999), só nessa condição é que a racionalização, como resultante da ciência, seria operacionalizada passa a compor o *corpus* científico das ciências modernas, entre elas, as por mim supracitadas.

O quarteto composto pela mulher histérica, pela criança masturbadora, pelo casal malthusiano e pelo adulto perverso⁶⁸ sofre ressignificações na nova edição elaborada por ocasião dos efeitos discursivos culturais da geração⁶⁹ “Coca-cola, Rock in Rio e Viva Cazuza.” E onde estava escrito, ou onde se dizia adulto perverso se entendia, homossexual do sexo masculino, sobretudo, portador, transmissor do HIV, que como punição por sua perversão/transgressão, teria sido agraciado com o vírus, ou com a própria manifestação da doença. Costa (2007) acredita que o termo homossexual está inevitavelmente comprometido com a ideologia médica, da qual se origina o que talvez tenha saturado o termo de preconceitos⁷⁰. O autor complementa sua tese assim se expressando:

A meu ver, o chamado homossexualismo ou a homossexualidade é apenas um episódio na história das práticas homoeróticas, muito mais amplas, diversificadas e culturalmente avaliadas do que o termo oitocentista dá a entender. Por acreditar nisso, prefiro falar deliberadamente de homoerotismo, embora sem a pretensão de canonizar o termo, que pode ser trocado por qualquer outro, contanto que, na troca, não venha a perder o sentido (COSTA, F., 2007).

Destaco que a pedagogização da sexualidade, como se sugere nos PCNs, contou com o apoio da psiquiatrização do sexo. No âmbito da cientificidade, o *poder*

⁶⁸ Consultar Foucault (1988) e Bonato (1996).

⁶⁹ Chamo a atenção para o uso do termo “geração” por mim empregado nesta tese. Ele diz respeito ao seu sentido mais lato possível, uma vez que tal termo tem como referente um determinado estágio biológico, excluindo, portanto seus referentes sociais, induzindo às generalizações, como, por exemplo, a que situa todos jovens de uma determinada faixa etária como protagonistas de atitudes e comportamentos coerentemente homogêneos. Não utilizo o termo com este sentido. Em relação ao contingente que gerou e vivenciou o que se considerou uma contracultura, notadamente os que compreendiam a faixa dos 16-20 anos, em 1968, período ditatorial brasileiro, boa parte destes/as jovens se filiaram a essa mesma contracultura, interditando indivíduos de outras gerações. Maiores aprofundamentos no assunto, consultar entre outros, Martins (2004).

⁷⁰ A esse respeito, consultar Costa Freire (2007).

psiquiátrico (FOUCAULT, 2007) incita a criação do sujeito desejante à psicanálise. Segundo Foucault (2007), a Psicanálise insurge-se como uma teoria da mútua implicação essencial entre lei e desejo. No entanto, faz-se necessário que separações didáticas entre as formas de poder sejam pontuadas, mas que seja ressaltado também que, nas sociedades, essas modalidades práticas de poder seguem em oscilações contínuas, tributárias de seus contextos específicos que, por vezes, geram novas formas de poder, maneiras combinadas ou não a partir das principais matrizes, poder soberano, poder disciplinar e poder controle. E assim, o século XX é caracterizado pela cisão das formas de poder soberano e disciplinar. De um lado, têm-se as práticas de poder vinculadas à modalidade soberana, da qual provêm todos os pressupostos clássicos da concepção jurídico-econômica de poder, operando mediante o critério da Lei e, por outro lado, apresentam-se as formas de poder que se derivam do modo disciplinar de poder, fonte de legitimação dos poderes das Ciências Humanas, da Medicina, inclusive da Psiquiatria, inaugurando a forma de saber que lhe corresponde, o exame, funcionando de acordo com os princípios da Norma.

Dessa maneira, o período clássico, que serviu de nicho para o desenvolvimento das práticas de Poder Soberano, foi também o lugar dos suplícios aplicados sobre os corpos, sem que, ao menos, as suspeitas fossem confirmadas. Ou seja, mesmo sem condenação, a punição severa acontecia, já que período de investigação e de punição não se diferenciava. Assim como a dúvida ou a confirmação de injúria contra o corpo do Soberano, suscitava o mesmo teor de vingança contra a investida sobre a quebra da Lei. Essas crueldades desmedidas, legítimas, pois, enquanto violência da justiça, apenas com o nascer da modernidade, encontrou vozes discordantes que desestabilizariam as bases da forma de poder anteriormente consolidada. As vozes discordantes, ou melhor, as vozes do discurso humanista desejavam-se constituir como um dispositivo que se mostrasse mais eficiente no controle dos delitos, estendendo-se para além da reparação ou vingança e alcançando significativos efeitos educativos. Essa reforma se faria notar através dos bons sentimentos que atravessavam todo o aparato discursivo das Ciências Humanas, porém só isto não lhe era suficiente.

No início do século XIX, insurge-se disseminadamente o *locus* legítimo de punição: as prisões. Contrariando a cultura científica da época, essas surgem sem teorização preliminar, intentando investir não nos corpos dos indivíduos delinquentes, mas no âmago do ser humano, na alma delinquente. Observá-las, descrevê-las, capturá-las, corrigi-las, pois, como afirma Foucault (2007), a alma é prisão do corpo. Eis aqui a inspiração para a criação de todos os mecanismos de observação e, por que não dizer, a motivação justificadora dos saberes por ela emanados, dentre estes, a Psicologia e suas duplicidades de funções contraditórias que essas acabaram por congregar. Elas nascem para libertar o homem moderno, mas contraditoriamente e/ou simultaneamente se constituem como dispositivos de controle desse homem, desempenhando essa tarefa não essencialmente através do fazer brotar uma consciência, mas através do controle do sexo e dos corpos.

Assim sendo, o poder disciplinar e a normalização produziram a psicologia e toda a constelação das Ciências Humanas. Daí decorrer meu cuidado em separar didaticamente o poder da soberania do poder disciplinar (poder soberano-poder disciplinar), pois é lá no hífen que os separa, que os saberes de radical *psi* vão se erigir ou, como alega Foucault (1979f), é neste embate que a genealogia foucaultiana encontra nas prisões o ponto fulcral das análises do poder disciplinar, privilegiando neste espaço os elementos que o tornam possível de ser entendido em sua complexidade, uma vez que a forma de poder que a sedimenta faz irromper-se uma maior individualização, verticalizada, mas descendentemente. Mediante a condição de anonimato e de funcionalidade que o poder adquire em seu desenvolvimento, os indivíduos, alvo dessa execução, tornam-se mais consistentemente individualizados, o que não era possibilitado pelo poder soberano, devido a suas formas de atuação ter malhas grossas, ou seja, se darem nas camadas superiores. Quanto a esses pormenores diferenciadores dos poderes e de suas respectivas relações com os saberes que lhes constituem e que por eles são constituídos, Foucault (1977 apud FERREIRA, 2006, p.171-172) diz:

Todas as ciências, análises ou práticas com radicais “psico” tem seu lugar nessa troca histórica dos processos de individualização. O momento em que passamos dos mecanismos históricos-rituais de formação da individualidade a mecanismos científico-disciplinares, em

que o normal tomou o lugar do ancestral, e a medida, o lugar do status, substituindo assim a individualidade do homem memorável pela do homem calculável, esse momento em que as ciências do homem se tornaram possíveis, é aquele em que foram postas em funcionamento uma nova tecnologia do poder e outra anatomia política do corpo.

Do exposto, pode-se afirmar que as análises arqueogeneológicas sobre as formas de poder, elaboradas nos discursos foucaultianos, possibilitam o entendimento não apenas da gênese da psicologia como de todos os saberes que irão compor as Ciências Humanas, regime de verdade que açambarcará a temática sexualidade e todos os demais discursos a ela relacionados. Excluindo qualquer sentido de linearidade do enunciado que se segue, pode-se afirmar que essas ciências começam a surgir com as formas jurídicas e as formas de verdade historicamente determinadas. Assim, simplificando-se a referida arqueogeneologia foucaultiana, pode-se dizer que a maneira grega de justiça, denominada de Medida⁷¹, dará a luz ao Conhecimento Matemático, ao passo que o Inquérito, gerado na Idade Média, se constituiu como parâmetro para as Ciências da Natureza e que o Exame, produzido na Modernidade, engendra as Ciências Humanas (FOUCAULT, 1997a apud FERREIRA, 2006).

O esmiuçamento das formas de poder através deste *continuum* didático que tem nas formas jurídicas seu nascedouro passe pela distinção entre o saber soberano, com base na Lei e o saber disciplinar, calcado na Norma. Prosseguindo no detalhamento, insurgem-se novos poderes, como o biopoder, que lançará seu foco sobre as populações, a governamentalidade e o poder pastoral que reunirão estratégias e técnicas de poder dos poderes anteriores, impingindo às Ciências Humanas seus respectivos desdobramentos em termos de arranjos teóricos. Esse misto de poderes nutrirá as Psicologias, fonte de respaldo para a Educação e as demais ciências de cunho humanista.

⁷¹ Ferreira (2006) alega que em outros textos, como *A verdade e as formas jurídicas* (FOUCAULT, 1996a) e *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1977a), Foucault não trata da Medida, mas da prova, ou justiça entre os homens, em que a justiça e a verdade eram decididas por intervenção da graça divina, tal como se procedia na Antiguidade. Destaco que estes textos citados por Ferreira (2006), para a minha pesquisa, foram lidos nas edições de 2002 e 2007 respectivamente.

No entanto, dentre os saberes oriundos das ciências que viam o homem como seu produto/produtor, limite do conhecimento e da existência, no mundo moderno (FOUCAULT, 1992)⁷², à Psicanálise⁷³, é destinado um jogo de luzes, um tanto mais fortes, justificáveis talvez, por essa ser considerada uma das formas preliminares de despsiquiatrização, gênese do movimento desestabilizador da relação poder/verdade, desenvolvida no espaço asilar que tinha como protagonistas: o louco e o psiquiatra.

De acordo com Foucault (1979c), a instituição psiquiátrica comportou a grande batalha travada entre os dois modos de verdade: a verdade-acontecimento, provinda da prova, e a verdade-revelação, de caráter científico, derivada do Inquérito. O autor afirma ainda que, mesmo Charcot tendo introduzido a sugestão como método para conhecimento/controle da histeria, o aspecto moral continuaria sobressaindo-se enquanto técnica de produção de verdade no espaço asilar, com o louco confessando a sua verdade mediante confronto direto/indireto com a vontade do médico. Mesmo assim, afirma Cirino (2007):

[...] o esforço de despsiquiatrização da psicanálise se revelaria incompleto, pois se por um lado o poder de enunciar a verdade cede ao silêncio do analista, por outro, a reclusão se recodifica no poder médico ritualizado na cena analítica. Aqui se retoma uma velha tese presente na História da Loucura da psicanálise como ampliadora dos

⁷² Recorro aqui, com ênfase maior, à obra *As palavras e as coisas*, na qual Foucault (1992) elabora entre outras análises, as que tratam da condição do homem como ser que vive e produz, estabelecendo vínculos sociais e desenvolvendo formas complexas de linguagens, como por exemplo, a fala. Estas características reunidas consubstanciam-lhe, como existência empírica, conferindo-lhe também a condição de sujeito do conhecimento e simultaneamente sujeito e objeto da experiência. De acordo com Foucault (1992), essa é a condição que o define propriamente com caráter de pensamento moderno, no qual se delineia uma *estrutura antropológica-humanista*. O homem é então, *medida da experiência*, condição essa só possível de ser estabelecida nas intercambialidades com os saberes empíricos que gravitam em torno da vida, do trabalho e da linguagem, *cernes* referenciais dos objetos de estudo da biologia, da economia e da filologia, matizados pela concepção kantiana *do sujeito do transcendental*. Em sua arqueologia, Foucault (2008) destaca como origem das possibilidades emergenciais das ciências humanas: o campo das ciências empíricas e o campo da filosofia moderna, bases estas que constituem o *a priori* histórico das problematizações acerca do homem, da finitude, da relatividade e da perspectividade que lhes são inerentes.

⁷³ De acordo com Foucault (1991 apud FERREIRA, 2006). Inicialmente Foucault, em relação à psicanálise, corrobora com as teses de *O Anti-Édipo* de Deleuze e Guattari, num prefácio à edição americana.

poderes médicos. Das tentativas de despsiquiatrização, ou quebra desta equação verdade-prova, dentre as promovidas pelas psicocirurgias, psicofarmacologia, psicanálise e antipsiquiatria, somente a última romperia este teorema por completo (Foucault, 1979d), uma vez que não recodifica nem o saber nem o poder psiquiátrico na sua destituição do espaço asilar. É neste sentido que a antipsiquiatria se impõe enquanto contra-poder e modo de questionamento do saber médico.

Cabe ressaltar aqui que essa verdade era extraída, mais uma vez, do duplo controle sexo/corpo (ou vice e versa), mesmo tendo a psicanálise a tarefa de fazer falar através da consciência o discurso do inconsciente. O inconsciente é a região, pela Psicanálise, apropriada, e nesta se localizariam as relações entre a representação e a finitude. Isso contribui para que a referida ciência se exclua da totalidade das críticas erigidas às demais ciências de sua constelação, uma vez que essa se destina a tratar do inconsciente, enquanto as demais ciências lhe viraram e viram as costas, talvez

[...] esperando que ele se desvele à medida em que se faz, como que por recuos, a análise da consciência, já a psicanálise aponta diretamente para ele, de propósito deliberado – não em direção ao que deve explicitar-se pouco a pouco na iluminação progressiva do implícito, mas em direção ao que está aí e se furta, que existe com solidez muda de uma coisa, de um texto fechado sobre si mesmo, ou de uma lacuna brancum texto visível e que assim se defende (FOUCAULT, 1984, p. 391).

O sexo, como simbolização, constitui-se como cerne da Psicanálise, componente enunciativo, que irá lhe caracterizar duplamente como um dos dispositivos de sexualidade, mas também lhe atribuindo a importante tarefa de funcionar enquanto técnica de eliminação dos efeitos da interdição, situada no caráter do rigor científico que lhe afere o teor patogênico, responsável por sérios desdobramentos de conduta de ordem geral, mas principalmente em relação ao desenvolvimento de certos roteiros sexuais. Para Chauí (1984), enquanto dispositivo de sexualidade, a Psicanálise não pode se dissociar da generalização do dispositivo de sexualidade e dos mecanismos secundários de diferenciação que nele se produziram. Bonato (1996) afirma que a questão do incesto é ilustrativa dessa assertiva.

As Ciências Humanas se erigiram a partir de dois pilares fundamentais: o primeiro referente é a noção de homem, enquanto sujeito e objeto; o segundo é concernente à ideia de representação (MACHADO, 1981). A ideia de representação tem sua gênese na modernidade, no delineamento da natureza característica dos fenômenos genuinamente humanos que se insurgem na fenda dimensional sujeito/objeto, própria do pensamento antropológico-humanista. Isto anexa, ao conceito de homem, uma *performance* peculiar quanto à forma de engendrar conhecimento, como condição derivada do seu também peculiar modo de ser, natural, social e histórica.

Assim, a representação, nas Ciências Humanas, é como um fenômeno decorrente da consciência do homem forjada na sua existência como ser vivo, trabalhador e com uma capacidade distintiva de desenvolver uma forma de linguagem complexa como a fala. Dessa forma, a natureza biológica, social e histórica do homem, sua forma de ser e como ele se representa é o foco das atenções das Ciências Humanas. Dizendo de outra maneira, o homem, na analítica da finitude, é um estranho duplo empírico-transcendental, condição genérica imune às intempéries temporais. Contudo, o que lhe difere do homem do século XVIII,

[...] agora que o lugar da análise não é mais a representação, mas o homem em sua finitude, trata-se de trazer à luz as condições do conhecimento a partir dos conteúdos empíricos que nele são dados. Para o movimento geral do pensamento moderno, pouco importa onde esses conteúdos se acham localizados: a questão não está em saber se foram buscados na introspecção ou em outras formas de análise. Pois o limiar da nossa modernidade não está no momento em que se pretendeu aplicar ao estudo do homem métodos objetivos, mas no dia em que se constituiu um duplo empírico-transcendental a que se chamou homem (FOUCAULT, 1984, p. 334-335).

Assim, insurgem-se duas espécies de análises, as quais não mantêm relação de interdependência:

As que se alojam no espaço do corpo e que, pelo estudo da percepção, dos mecanismos sensoriais, dos esquemas neuromotores, da articulação comum às coisas e ao organismo, funcionaram como espécie de estética transcendental. [...]. Houve também as análises que, pelo estudo das ilusões da humanidade, mais ou menos antigas,

mais ou menos difíceis de vencer, funcionaram como uma espécie de dialética transcendental (FOUCAULT, 1984, p. 335).

A Psicanálise, por sua vez, foi vista inicialmente como uma alternativa que se contrapunha a um determinado tipo de psiquiatria: a da degenerescência, da eugenia e da hereditariedade, que assumiu, em certos países, como o Brasil, o compromisso com a libertação do sujeito humano (FOUCAULT, 1979e). Tal compromisso não a excluía das críticas destinadas às Ciências Humanas, e especialmente à Psiquiatria, como pertencentes a um quadro de controle e de normalização (FOUCAULT, 1979e) e, muito menos, a livreria das interligações conceituais e experienciais vinculadas ao saber médico-psiquiátrico.

Ferreira (2006) desenvolveu pesquisa bibliográfica quanto às genealogias foucaultianas da psiquiatria. Com base no Curso, ano 1974-1975, o autor menciona as duas genealogias operadas por Foucault (2001), nas quais o conceito de instinto é destacado.

Então, de um lado, teríamos a masturbação infantil, considerada verdadeira pandemia no século XVIII, que demarcaria a sexualidade na base de diversas doenças e que instruiria uma série de racionalizações no espaço familiar. Por outro, encontraríamos o impasse surgido pela presença dos “crimes imotivados”, cujo autor não podia ser classificado em um quadro de demência clássica. Este impasse entre o sistema judiciário e o alienismo clássico encontraria a sua solução no conceito de instinto, enquanto um conjunto de automatismos que irromperiam em circunstâncias bastante especiais. Tal conceito, cuja base se encontraria na experiência de possessão, faz com que a Psiquiatria se desloque do “eixo consciência-delírio” para o eixo “inconsciente-automatismo” (FOUCAULT, 2001, p. 179), promovendo uma ampliação dos poderes de gerência da psiquiatria na direção dos aparatos judiciário e familiar (FERREIRA, 2006).

Na esteira de suas análises, o autor anuncia que um dos exemplos congregadores das duas genealogias pode ser encontrado no Tratado *Psychopathia Sexualis* de Heinrich Kaan, publicado no ano de 1844, muito antes que a Psicanálise tivesse surgimento. Nesse tratado, o instinto sexual se apresenta como gênese de diversas patologias (FOUCAULT, 2001). *A priori*, a referida obra, a partir desse

tema, inscreve, sem dúvidas, o livro na teoria da sexualidade da época, inscrevendo-a também na história natural de uma sexualidade que se pode remontar até às plantas. Ou nas palavras do próprio Foucault (2001, p. 353):

É a afirmação de um instinto sexual – *nisus sexualis*, diz o texto – que é a manifestação, não podemos dizer psíquica, digamos simplesmente dinâmica, a manifestação dinâmica do funcionamento dos órgãos sexuais. Do mesmo modo que existe um sentimento, uma impressão, uma dinâmica da fome, que corresponde aos aparelhos de nutrição, vai haver um instinto sexual, que corresponde ao funcionamento dos órgãos sexuais. É uma naturalização acentuada da sexualidade humana e, ao mesmo tempo, seu princípio de generalização.

Em Ferreira (2006) e Foucault (2001), encontram-se os enunciados a partir dos quais se pode destacar que a dupla genealogia do conceito de instinto na psiquiatria é indicadora de outra dupla, desta feita, de característica presente nos quadros gerais dos regimes de verdades da contemporaneidade: a Eugenia e a Psicanálise.

A psiquiatria do século XIX, fonte de um número de práticas discursivas incontáveis nas Ciências humanas e notadamente nas de radical *psico*, no finalzinho desse século, vai ser delineada por duas significativas tecnologias. Essas tanto irão exercer-lhe bloqueios, amarras etc, como promover-lhe *ánimus* propulsores renovados.

Abre-se um caminho de mão dupla que em um sentido leva à tecnologia eugênica, com o problema da hereditariedade, da purificação da raça e da correção do sistema instintivo dos homens por uma depuração da raça. O autor em tela nos chama a atenção para o que o eugenismo se constituiu, desde seus precursores até os tempos iconizados por Hitler uma Tecnologia do instinto. Seguindo o outro sentido deste caminho decorrente da eugenia, diga-se de passagem, desembarca-se na outra suntuosa tecnologia da correção e da normalização da economia dos instintos: a Psicanálise. A Eugenia e a Psicanálise, numa dança sinuosa e simultânea, se estabelecem como as duas imponentes tecnologias que, nos últimos anos do século XIX, vão viabilizar a ação da psiquiatria no território dos instintos (FOUCAULT, 2001).

A Psicanálise⁷⁴ vincula-se, assim, aos saberes psiquiátricos de modo irrefutável. A vinculação não diz respeito unicamente à herança e a uma reordenação dos poderes médicos. Desta feita, a sua vinculação conceitual aos conceitos de instinto e sexualidade se dá tal como exercidos pela psiquiatria no século XIX. Ferreira (2006) ressalta que, mesmo que os vínculos psicanálise/instinto tenham se reduzido ao já citado curso no Collège de France, o tema da sexualidade se mantém na genealogia foucaultiana. Foucault (1988) trouxe argumentos contundentes sobre a sexualidade, não pautada unicamente na psiquiatria do século XIX, mas na constituição do próprio dispositivo pelos órgãos administrativos da nascente burocracia européia, visando à confessional cristã.

A sexualidade humana é constituída com mais vigor como dispositivo das tecnologias de governo, ao passo que constitui outros dispositivos de sexualidade atravessados pelos postulados discursivos do que Foucault denominou de biopoder. Tais dispositivos sofrerão mutações, bricolagens e reconfigurações nas práticas discursivas oficiais⁷⁵ e, oficiosas particularmente na instituição escolar, a exemplo das instituídas pelas políticas públicas, via PCNs. Tratem-se, a partir de então, de

⁷⁴ Assim, com todas as críticas que se possa ter à instituição psicanalítica, ela foi, contudo, na grande família das tecnologias do sexo (...) até os anos 1940, a única que se opôs, rigorosamente, aos efeitos políticos e institucionais do sistema perversão-hereditariedade-degenerescência.

⁷⁵ Ressalto que o projeto inicial desta tese apresentava como objetivo principal *efetuar análise arqueológica do conceito de sexualidade nas práticas discursivas do Ensino Fundamental*. Estas práticas discursivas incluíam os discursos oficiais (políticas públicas educacionais e seus desdobramentos) e os oficiosos (as redes discursivas da escola, a (re)invenção das sexualidades e dos discursos oficiais quanto a mesma). Desta feita, o programa *Brasil sem homofobia*, lançado pelo governo federal, em maio de 2004, incluiu em seu campo de ação a área da Educação, objetivando capacitar os profissionais da área para o desenvolvimento de práticas educativas que contemporizassem o desenvolvimento de ações de cidadania, privilegiando o âmbito das identidades sexuais e problematizando as diferenças. O programa *Saúde e Prevenção na Escola (SPE)*, lançado em 2006, também pelo governo federal, fruto das transformações sócio-culturais-educacionais ocorridas nas décadas precedentes, apresentavam como principal objetivo fazer a prevenção das DSTs (inclusive a AIDS) e da gravidez precoce nas escolas. No entanto, em outubro, novembro e dezembro de 2008, período de finalização das entrevistas *focais*, das palestras proferidas sobre a temática *sexualidade*, do período *de observação ao campo de pesquisa* e início das análises dos dados coletados, ficou patenteado que apenas o discurso oficial sobre as sexualidades veiculado através dos PCNs deveria ser tomado para análises, uma vez que nos discursos da escola, cenário da pesquisa, os outros projetos não foram mencionados. Dos três “projetos” selecionados para análises, o que recebeu maior atenção em termos de *estratégias governamentais* foi o projeto dos PCNs. Este deslocamento em relação aos eixos analíticos foi forjado pelo próprio *locus* de realização da pesquisa, dado suas particularidades socioculturais e pela natureza da pesquisa desenvolvida.

esmiuçá-la para melhor compreensão e análises, tomando como objeto os discursos dos/as docentes e técnicos/as, dos/as escolares (discentes) e “do pessoal de apoio”. Os documentos institucionais, como o projeto pedagógico da escola, relatórios de matrícula, entre outros também se constituíram como material das minhas análises.

**3 AS REDES DISCURSIVAS DE
DOCENTES E TÉCNICAS/OS:
a sexualidade como *outsider* na escola**

São falta lembrança, aviso, cobrança. Você vai por mim.

Mas feito criança. Lá vou na esperança.

Eu sou mesmo assim.

*(João Donato e Abel Silva, **Simples Carinho**, 1983)*

Poderia iniciar este capítulo lançando mão do conceito de empiria, na teoria clássica do conhecimento, que, em última análise, a significar como experiência sensível bruta. Talvez essa posição teórica me trouxesse um pouco mais de conforto, já que não estaria obrigada a assumir posições teóricas que causassem descensos e controvérsias, cabendo apenas o limite do enquadramento dos “achados” em regimes de verdades, já estabelecidos, por tratar de sujeitos, contextos, valores e princípios éticos universais ancorados no racionalismo também universalizante de uma determinada ciência social/educacional, que lhe nega então toda e qualquer elaboração racional/social. Mas não é esse o propósito desta Tese. Longe de qualquer pretensão teórica mirabolante, me alegra o fato de poder contribuir para a esterilidade de uma ciência totalizadora. Essa ruptura epistemológica impõe uma leitura pós moderna da pedagogia, da ciência educacional, promovendo *différance* nas micropráticas sociais/educacionais.

Neste momento da Tese, considero pertinente retomar alguns pontos tematizados, já abordados nos capítulos precedentes. Assim como toda a constelação das ciências humanas - a estrela de brilho intenso para uns e de pouco brilho para outros – a ciência educacional foi também um empreendimento do projeto iluminista, que intentou universalizá-lo, dando-lhe cunho de cientificidade inoxidável. Tal projeto foi consubstanciado no pensamento de Kant (2005), que vislumbrava o iluminismo não só como proposta de autoliberação do homem de sua autoimposta tutela, mas também libertá-lo de sua existência enquanto horda. No progresso iluminista, a tríade democracia, educação e crescimento econômico eram as lamparinas de grande poder de iluminação no trilhar das veredas da modernização e do desenvolvimento.

O projeto iluminista, pautado na racionalidade científica, desencadeou movimentos que expandiram em larga escala sua aceitação e legitimação, sobrepujando a crença na religião, principal fonte explicativa da realidade até então. A emergência das disciplinas como a Psicologia, a Sociologia e a Ciência Política foi

fundamental para tornar fácil o difícil jogo empreendido por este projeto no decorrer do século XX, buscando alcançar a elaboração, circulação e naturalização das racionalidades modernas. As Ciências Humanas, para difusão de suas metodologias, empírica e de cientificidade verificável, na tarefa de distinguir de forma objetiva sistemas sociais racionais que se adequassem aos propósitos da modernidade, contou com a valiosa contribuição das ciências físicas. É sobre este lastro que o Estruturalismo consolidará seu *status* paradigmático, alardeando a ideia de que as condutas humanas seriam determinadas por estruturas sem que os seres humanos (a não ser, com raríssimas exceções) se apercebessem.

Nas palavras de Merquior (1991), o Estruturalismo é uma corrente de pensamento na ala humanista da academia, que nasceu da Linguística e desabrochou na França, principalmente nos anos 1960. Essa corrente, que se posicionou contra o humanismo e o historicismo, característicos da filosofia existencialista francesa, mais do que uma escola, constituiu-se como paradigma que congregou princípios identificáveis, usáveis em diversas áreas do conhecimento, colocando em foco respectivos expoentes/personagens teóricos, entre os quais, destacaram-se Saussure, na Linguística, na Antropologia, Lévi-Strauss, na Psicologia J. Piaget, Lacan, na Psicanálise e Althusser na Filosofia, entre outros.

De acordo com o pensamento estruturalista, o sujeito teria sua conduta limitada pelas estruturas, fossem as linguísticas, as mentais, as econômicas etc., uma vez que o princípio de homem livre, agente e consciente de sua transformação e da transformação da história, não fazia parte dos valores estruturalistas. Isto significava uma grande ilusão (VASCONCELOS, 2000). Contrapondo-se a essa ilusão e a outras que se apoiavam na ideia de que o conhecimento, as luzes, libertariam o homem de seus infortúnios, insurge-se o pós-estruturalismo. Esse se distingue de seu antecessor, não só por negar suas premissas básicas, mas também por problematizá-las.

Se nossos modos de pensar e agir são condicionados por estruturas inconscientes, então a própria abordagem estruturalista em Ciências Humanas não é outra coisa senão uma resposta lógica às estruturas imanentes à cultura ocidental contemporânea. Neste sentido, não haveria ponto de vista privilegiado, não haveria abordagem objetiva, e os teóricos estruturalistas, ao empreenderem análises

pretensamente objetivas das realidades sociais que estudam, acabariam paradoxalmente criando as condições que tornam possível negar a objetividade de suas próprias conclusões. Então, se não há pensamento que não seja determinado por estruturas inconscientes, a própria hipótese estruturalista, de que “não há pensamento que não seja determinado por estruturas inconscientes”, é ela própria determinada por estruturas inconscientes (VASCONCELOS, 2000, p.109).

Nas Ciências Humanas, diversas disciplinas foram conquistadas pelo pós-estruturalismo, mas assim como seu antecessor, esse recebeu e recebe muitas críticas, tendo às vezes pouca aceitabilidade por parte de alguns, como é o caso de uma “ala” da ciência social/educacional, que se posiciona como refratária a essas análises e todos os seus desdobramentos. No entanto, a primeira condição, para que seja possível a tessitura de uma tese, diz respeito ao abandono do medo da exposição e, portanto da certeza ácida, mas salutar de que em qualquer das vertentes teóricometodológicas a que nos filiarmos, ainda que seja como um “fica teórico,” estamos entregues aos braços verossímeis da crítica. Estou entregue. Para elaboração de minhas análises, serão usadas ferramentas da Análise do Discurso, dispositivo analítico, de orientação pós-estruturalista.

Embora exista um número considerável de pensadores pós-estruturalistas que poderiam nortear os objetivos deste capítulo, priorizarei M. Foucault, G. Deleuze e J. Derrida, para a análise dos discursos dos docentes da escola cenário da pesquisa. Não é demais ressaltar que a noção de discurso por mim utilizada não é a da Linguística, cuja principal preocupação diz respeito à estrutura da linguagem, mas a vertente pós-estruturalista, principalmente tomando como referência o próprio Foucault (1999a). Para esse autor, o deslocamento do foco da estrutura da linguagem é efetuado, muito mais, para o seu contexto e conteúdo. Dessa forma, os discursos são tomados no contexto de relações de poder particulares, historicamente constituídas mediante noções específicas de verdade, definidoras dos eventos e das ações racionalizadas em um determinado campo. Não se tratando, portanto, de descobrimento de uma verdade que subjaz ao fenômeno, mas de interpretações plausíveis e possíveis para o material encontrado, aferindo-lhe os sentidos que lhes são próprios, mediante o *locus* de sua produção, os sentimentos de (não) pertencimento e as relações de poder-saber que atravessam os

indivíduos/grupos implicados, pois, como já dizia Nietzsche (1978b), os métodos arqueológico e genealógico não buscam as origens⁷⁶, ou causas, mas as descontinuidades, objetivando encontrar formações discursivas que evidenciem a provisoriedade dos princípios fundantes das abordagens objetivistas em Ciências Humanas.

É através dos saberes legitimados por tais ciências e particularmente pelos pedagógicos que a regulação da sexualidade, encontra seu esteio. A regulação que não parece, mas é, exige o engendramento processual, paulatino, dissimulado de uma pedagogia capaz de produzir novas individualidades, mediatizadas no e pelo discurso do desenvolvimento natural da criança, inicialmente, e do adolescente. As ciências, que objetivaram a libertação do sujeito, do homem moderno, tornaram-se assim o terreno proficuamente produtivo da sua normalização, alcançando efeitos de naturalização, que se expandiram, em larga escala, nos discursos educacionais.

Para o momento, é interessante percorrer parte dos caminhos trilhados por estes discursos específicos que se constituíram como os discursos científicos veiculados por essas ciências modernas que legitimaram ideias preconceituosas, míticas, sobre a sexualidade que, segundo objetivos explícitos nos discursos pedagógicos oficiais, pretendiam exatamente desconstruir, denunciar, desmistificar tais equívocos conceituais, no intuito de debelar as DSTs, inclusive a AIDS, mas também revigorar a ideia de família nuclear e as práticas e identidades sexuais consideradas legítimas, por que erigidas e aceitas, a partir de um paradigma tradicionalista, que já dava sinais de exaustão.

Dessa maneira, ao passo que os citados saberes tratavam das diferentes trajetórias escolares das crianças, trajetórias forjadas em diferenças particulares, individuais, matizadas pela raça, classe social e/ou nível econômico familiar e/ou de desenvolvimento da inteligência, entre outras, as práticas discursivas iam ganhando cada vez mais espaços, constituindo dispositivos como as leis educacionais e seus desdobramentos: os PCNs, os órgãos governamentais, os lugares legitimados de

⁷⁶ Foucault (1979a), no texto *Nietzsche, A genealogia e a história*, alega que o pensador alemão rechaça, mesmo não sistematicamente, o uso do termo *Ursprung* (origem). Este é utilizado apenas em situação de associação à *Erfindung* (invenção) ou *Kunststück* (artifício).

construção de conhecimento e a Academia se apresentam como uma versão mais tradicional desses lugares. Por meio das práticas pedagógicas, das pesquisas de cunho científico e, é claro, no cotidiano da vida ou como o discurso científico preconiza, no senso comum, o discurso da sexualidade foi adquirindo contornos de problema social, objeto de preocupação da saúde pública, sendo constituído e também constituindo outros dispositivos de sexualidade. O discurso médico se transmuta em “discurso senso comum”, através da mídia e da escola que o interpreta, transformando-o, caracterizando-o como acessível, constituindo-se como artefato de legitimidade inquestionável da escola, apesar da cientificidade própria deste lugar.

Em relação ao projeto da EMC, os PCNs receberam um tratamento especial, uma política de formação mais sistemática e eficaz⁷⁷. As Organizações Mundiais, como a UNESCO, a UNICEF, o PNUD, o BANCO MUNDIAL uniram-se em torno das questões sócio-econômico-educativas comuns aos países ditos em desenvolvimento. A Conferência Mundial de Educação para Todos, acontecida em 1990, em JONTIEM – Tailândia é emblemática da globalização destas preocupações. Os PCNs surgem como resposta às exigências internacionais discutidas nesta conferência que teve como pauta tornar universal a educação fundamental e ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens, adultos e idosos.

Tais parâmetros estão subordinados à Declaração de Nova Delhi, que contou com a assinatura dos nove países de maior contingente populacional do mundo e que atendiam à condição de ter como característica primordial está em desenvolvimento. Essa Declaração materializava o reconhecimento da “educação como instrumento proeminente da promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural” (BRASIL, 1998 apud CORAZZA, 2001, p. 105). Além da submissão aos entrelaçamentos discursivos já citados, os PCNs (BRASIL, 1997) estavam submetidos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a qual estabelecia

⁷⁷ A eficácia dessa metodologia de formação, em serviço, vai se efetuar muito mais no que concerne ao nível de *Planejamento*, que na sua execução.

enfaticamente que a educação é dever da família e do Estado. A LDBEN, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Os princípios, que compunham o discurso do Plano Decenal de Educação para Todos (1993 - 2003) que congregaram um conjunto de políticas objetivando a recuperação da escola fundamental brasileira.

Os dispositivos legais serviram para que a escola, historicamente, tenha se constituído como a principal via de acesso da Medicina para a sociedade. Essa penetração remonta ao século XIX, quando para a escola brasileira foi criado um projeto calcado na ciência, proibindo-lhe então permanecer consubstanciada em fundamentações vinculadas à esfera privada, de ordem religiosa e/ou familiar. É nesse ninho que a Medicina Higiênica vai depositar seus inúmeros ovos. CONDRA (2000 apud ALTMAN, 2003) oferece argumentos que explicam o modelo de organização escolar e suas relações com a ordem médica. É com base nos ditames irrefutáveis desta razão médica, justificada pelo objetivo utópico da Medicina higiênica em construir uma sociedade higienizada, somente possível mediante uma escolarização homogênea pautada nos princípios da regenerescência, que os médicos têm entrada na escola, defendendo uma saúde pública, eficazmente instrumentalizada para o atendimento primeiramente às crianças, mas abarcando progressivamente também suas respectivas famílias. Todos deveriam ser escolarizados, para ser educados higienicamente.

Esse princípio médico-higienista, que marcou profundamente as políticas educacionais do Brasil do século XIX, permanece direcionando a educação sexual no século posterior (ALTMANN, 2003). No entanto, o foco dessa educação recai para: a criança masturbadora, já que a escola e a família precisam combater as doenças venéreas e formar a mulher para o desempenho das funções de esposa e mãe⁷⁸. Assim se conseguiria garantir uma reprodução salutar da espécie, restaurando também alguns princípios que foram enfraquecidos pelas convulsões

⁷⁸ Quanto a essa questão, ver Foucault (1988), Bonato (1996) e Altmann (2003).

culturais resultantes da liberdade sexual, ícones das bandeiras de luta dos movimentos culturais das décadas anteriores.

Dessa maneira, na medida em que as novas sociabilidades vão sendo constituídas, incluindo nesta esteira a educação em todas as suas formas, a concepção médico-higienista vai se reconfigurando, vestindo novas roupagens, mas marcando presença na instituição escolar, através de estratégias sutis que se transversalizam nas práticas discursivas em nome de uma cientificidade, investindo sobre o sexo e/ou os corpos dos indivíduos, valendo-se das estatísticas, dos dados demográficos, do controle da economia e das tecnologias do eu, perpassadas, em maior ou menor medida, pelas concepções médico-higienistas, produzindo na escola saberes médicos travestidos de saberes escolares.

A sexualidade adquire espaço e visibilidade na escola, através do discurso médico, mais precisamente o médico-higienista. Os problemas sociais e/ou de saúde precisavam ser debelados. Era uma questão vigorosa para o Estado brasileiro. Quem estaria autorizado a invadir uma privacidade de ordem individual e familiar como esta, relacionada diretamente aos problemas já detectados pelas ciências humanas correspondentes? Mas os problemas para além dos dados estatísticos, da Demografia, da Economia, da Educação, da Medicina etc, tornavam-se cada vez mais assustadores, mês a mês, ano a ano, já que tomavam proporções de consequências sociais alarmantes. Qual ciência iria fundamentar sua terapêutica, bem como suas formas de prevenção?

A história que se conta nesta Tese é a história de uma escola singular, de uma capital de um pequeno Estado da federação brasileira⁷⁹, envolvido em contínuos escândalos políticos através de seus representantes, porém banhada por um mar de um verde profundo sem igual, de praias belíssimas etc. Escola singular, mas universal por que edita as histórias de outras escolas do cenário educacional brasileiro. A partir daqui, os discursos de docentes e técnicos/as da escola “Perla, a paraguaia”⁸⁰, quanto à sexualidade, serão analisados seguindo a organização

⁷⁹João Pessoa – Paraíba.

⁸⁰Nome fictício, dado a escola, no sentido da preservação da identidade da própria escola e das pessoas nela implicadas.

didática já referida, discutindo-se como estes indivíduos constroem suas redes discursivas a partir dos discursos oficiais, focando como a escola pensa os corpos, as sexualidades, os sexos, os gêneros, (re) inventando conceitos e discursos como ferramentas de uso para o enfrentamento dos paradoxos enfrentados em um pólo, pelos docentes e técnicos da escola. No outro pólo, encontram-se as crianças e os jovens, usuários/as dos serviços estatais educativos, ressoantes dos desencaixes sociais, entre nova *versus* velha ordem social e suas implicações nas culturas, nas representações coletivas e individuais e nas formas de vivenciar o sexo e as identidades sexuais no âmbito social e, particularmente, no espaço escolar.

Diferentemente do projeto educativo das décadas de 1960/1970, a ordem de serviço veiculada pelo novo projeto traz uma determinação imperativa: falar de sexo na escola. A intolerância ao tema não se configura mais como um discurso útil, moderno, que venha à atender as demandas sociais emergentes da nova ordem. É preciso gerir o sexo, inserí-lo nos sistemas educacionais de larga aceitação e de eficácia comprovada. O sexo precisa, antes de tudo, ser regulado, para a preservação da espécie humana, otimizando seu funcionamento para melhor administrá-lo. Cabia neste instante, à instituição escolar, a administração, pormenorizada tecnicamente eficaz e sistematicamente da sexualidade infantil e principalmente adolescente. O sexo, agora mais que sempre, remetia ao controle da vida (e da morte). Por isso, foi institucionalizado enquanto problema de saúde pública, de educação e não localizado mais em um ponto periférico, um lugar longínquo, mas nos grandes centros metropolitanos.

A Medicina entra na escola. Já se falou! Já se falou também o porquê da escola ser escolhida como instrumento de controle e intervenção nas e das sexualidades. Consoante com os Parâmetros, as reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como pais e responsáveis, tinham como finalidade a sistematização da ação pedagógica no desenvolvimento dos/as escolares, considerando os princípios morais de cada indivíduo, consubstanciando-se no respeito aos Direitos Humanos (BRASIL, 1997). E, assim, está delineado que a ação da escola não se restringirá ao fornecimento de informações que deem conta simplesmente de controle de natalidade, práticas preventivas das DSTs e

formas de contaminação da AIDS, pautando-se apenas nos livros didáticos de Ciência Instrumental para o Ensino Fundamental.

A realização da tarefa da escola inclui conteúdos complexos da Filosofia, da Antropologia, da Sociologia, da Psicologia, do discurso médico em geral, mas também da Psiquiatria e de seu discurso contestador, a Psicanálise. É da Medicina, no entanto, o eco discursivo que alcançará maiores distâncias para a formação de indivíduos autodisciplinados, que venham a ter clareza de critérios quanto ao tempo e à pessoa certa para sua iniciação sexual⁸¹ e simultaneamente tenham condições de evitar as DSTs, banindo assim, a AIDS do cenário social mundial. É essa a ideia geral que atravessa toda a proposta de Orientação Sexual na escola, oficialmente.

3.1 SOCIOLOGIA DO ARQUIVO MORTO DA ESCOLA: o discurso de docentes e técnicas/os sobre os PCNs, o Brasil sem Homofobia e o SPE.

Os saberes do corpo: DSTs /AIDS, Gravidez.

Os recursos discursivos dos/as docentes e técnicos/as sobre sexualidade humana advêm das representações normativas, medicalizadas e medicalizantes.

⁸¹ As pesquisas na área da sexualidade humana, a exemplo da que foi desenvolvida por Furlani e Lisboa (2004), indicam que a *iniciação sexual* se dá concomitantemente com o nascimento. A sexualidade é então iniciada na infância, fase em que a criança apresenta suas *primeiras* manifestações. Relacionar *iniciação sexual* com *perda da virgindade*, a qual vem acontecendo em nossa sociedade no período da adolescência, é indicativo de uma hegemonia paradigmática que vincula a vida sexual à capacidade ou potencial reprodutivo, que tem suas bases conceituais em uma concepção de sexualidade biologicista que rechaça a sexualidade infantil. De acordo com Lima (1983), nesta estão incluídos os atos do mamar, urinar, evacuar, a masturbação, o beijo, as carícias, as poluições, etc.. No entanto, continuarei a usar o termo *iniciação sexual*, mas atribuindo-lhe o significado de relação sexual ou atividade sexual madura, genital, com coito e preliminares, como os grupos a entenderam. A desvinculação do termo ao modelo hetero, ainda não possível de ser vislumbrada nesta pesquisa, uma vez que os discursos quanto ao assunto em pauta, só dizem da heterossexualidade. Este poderá ser o mote para outras pesquisas. Por que ao se falar em iniciação sexual, só os heteros se manifestam?

Dessa maneira, esses agentes tradicionalmente responsáveis pela socialização e disciplinarização dos corpos compartilham convicções, anseios, atitudes, medos etc. As teses de Foucault (1999a, p. 10) parecem ser confirmadas entre esses profissionais.

[...] em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar. 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 o qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes (FOUCAULT, 1999a, p. 10).

As relações sociais pressupõem relações de força, de poder. Os ritos interiorizados e as ritualizações exteriorizadas trazem consigo suas dessemelhanças. Os ritos são matizados por componentes emocionais por encontrar congruência de valores entre indivíduos e grupos, enquanto os rituais impostos ao indivíduo e/ou grupo - de fora para dentro, têm congruência com as racionalidades jurídicas. As novas sociabilidades juvenis na escola estavam fadadas a se forjarem em processos de socialização pautados nas racionalidades jurídicas. Isto implica uma correlação de forças, sem centro, de poderes sem núcleos emanadores, mas que, por isso mesmo, mostram sua eficácia por ser exercido pelos indivíduos sobre os indivíduos, pelos grupos sobre os grupos, ou seja, entre os pares. A formação de atitudes irá redundar dessa correlação de forças, do controle individual exercido pelo indivíduo, investindo contra seu próprio corpo, conseguindo não só o seu alcance, mas estendendo os tentáculos dessa forma de poder a todo o corpo social.

No entanto, os focos de resistência (FOUCAULT, 2005) ou a vontade de potência (NIETZSCHE, 1978a), ou ainda a linha de fuga (DELEUZE, 1995)

insurgem-se no e do cotidiano. Longe de qualquer intenção de análise linear, buscando as origens dos fatos, suas causas e consequências, ou resgatando imagens associadas a noções de limpidez, pureza e transparência. Foucault (1979a) faz o pertinente alerta à História quanto ao seu dever de ensinar a rir das solenidades da origem. Para Foucault (1992), as metáforas tranquilizadoras, pacíficas e solenes estão definitivamente hifenizadas dos começos, tendo essas características pouco nobres, concebidos como baixos, pequenos, dos quais as disputas, conflitos, mesquinhas e as relações de força turbulentas fazem parte. A genealogia foucaultiana propõe, então, a destruição das evidências e do caráter arruinador da identidade para a produção do conhecimento histórico.

As questões do cotidiano foram tratadas, por Heller (2000), assim como por Lefebvre (1992), sendo este último responsável pela elaboração de um tratado do cotidiano, com a finalidade de conseguir delinear as características descritivas da vida cotidiana, criando uma verdadeira ontologia sobre a mesma. É a partir desse legado teórico que Certeau (1994) erige significativas contribuições. Para o que interessa nesta Tese, resalto a importância desta obra no que concerne aos usos de seus estudos às pesquisas sobre as formas de conceber as práticas cotidianas da educação escolar ou, mais especificamente, às (re) invenções dos/as professores/as (e técnicos/as neste caso particular) e dos/as escolares quanto às formas de apropriação das políticas educacionais, como novos *layouts* das políticas e práticas, que vão sendo rabiscados no dia a dia da escola por estes indivíduos e lhe impõem novos sentidos, outras lógicas de entendimento e de funcionamento.

Um deslocamento do foco da atenção analítica é elaborado. Há oficialmente Parâmetros Curriculares a serem seguidos (são simplesmente parâmetros, mas, como foram sancionados pela LDB em voga, logo foram significados também como Lei). Mas enquanto Lei em uma sociedade, cujos princípios se referenciam no neoliberalismo, há também possibilidades de desvios que levam às desobediências dos dispositivos legais, dadas as certezas quanto às dificuldades de sua execução. É para esses desvios tecidos ponto a ponto no cotidiano da instituição escolar que recai o foco de minhas análises. A (re) apropriação dos produtos oficiais, no caso particular deste estudo traduzem-se como as práticas discursivas implementadas pelas políticas educacionais das décadas de 1990 e 2000, pelos que fazem o dia a

dia da escola. Recorro aqui a mais um artifício didático para melhor situar as análises.

Denomino efemeramente de um lugar de poder: os PCNs, e de um não lugar de poder: a escola. A escola não idealizada, essa e aquela com as limitações de formação inicial e continuada e de desvalorização salarial e social que envolve seus profissionais; essa e aquela que reúne pessoas em suas mais variadas problemáticas individuais e sociais. Esse não lugar não é assinado oficialmente, não há reconhecimento legítimo das práticas geridas às margens do centro, na contramão da oficialidade, no limite possível do uso do produto oficial recebido, das astúcias discursivas subterrâneas, do ato cotidiano de burla da discursividade oficial, do forjamento necessário, de acordo com a ética do possível e com a estética do ter que ir adiante de estratégias de sobrevivência dos/as que deveriam apenas se limitar à condição de serem consumidores (neste caso o ato de consumir pode ser entendido como o executar dos produtos oficiais). Isto quer dizer que estou estabelecendo relações entre as sentenças: PCNs igual a poder e escola diferente de poder? Com todos os riscos que essa posição teórica possa acarretar, a resposta é sim. Mas também assumo o risco do simplesmente arriscar. Trata-se, pois, de um risco teórico, já que a concepção de poder que vem se delineando, ao longo desta tese, é entendida como algo sempre plural e relacional, exercendo-se em práticas heterogêneas, passíveis de transformações e constantes relocações, não se localizando, portanto em um ponto específico: o Estado, as políticas públicas, os PCNs., mas em todas as regiões da vida social, permeando práticas sociais historicamente constituídas e alcançando a todos (grupos que compõem a escola, a escola em si, homogeneamente falando, os órgãos estatais etc.).

No acervo educacional, não é tarefa de difícil realização encontrar análises das políticas públicas educacionais empreendidas nas duas últimas décadas. Mas, o deslocamento que faço neste trabalho propõe que mais *neon* seja direcionado não para a análise dos discursos oficiais, mas para outra perspectiva de análise, a dos discursos que ecoam das zonas subterrâneas dos não empoderados, sem uma formação inicial e consistente sobre o conteúdo em pauta, sem um salário que viabilize horas livres para estudo, enfim, sem condições, materiais, sociais e intelectuais teriam que transformar em prática efetiva um documento que, em muitas

escolas, não chegou. Lutar contra as DSTs e a possível epidemia que o sexo promovia era a meta. As armas para esse enfrentamento? Os discursos oficiais e pulverizações de “práticas de formação” ao longo do território brasileiro.

Em Certeau (1994 e 2009), aprende-se que o cotidiano nos é dado cada dia, mas que existe uma opressão nessa partilha diária. Se for bem verdade a tese certeuniana, neste estudo particular, onde se localiza a opressão? A opressão não provém de um único ponto, também está em toda parte, é plural e inerente às relações de poder. Assim os/as nossos/as mestres e técnicos têm que enfrentar suas limitações teóricas, psicológicas etc, como também as limitações externas, impostas pelos consumidores dos serviços públicos, os/as escolares e suas famílias.

A inversão nesta perspectiva de análise encontra seu alimento também nas assertivas certeunianas, na crença deste teórico na inventividade (im) possível dos que partilham o mundo da cotidianidade. Certeau (1994) acredita, de forma tão convincente, que, à medida que penso que não tem saída, retomo a crença do autor na liberdade gazeteira das práticas, por que esta crença extrapola a simplicidade do ato de crer, ou seja, é uma convicção ético-política que, como ele, nos faz colorir de luz *neon* os pontos de resistência, a inventividade inteligente que faz do cotidiano não apenas um lugar de consumo passivo do que nos é supostamente dado, mas um lugar onde a criação se insurge anonimamente, brotando do desvio da possibilidade de uso desses produtos. O poder, no pensamento foucaultiano, instala simultaneamente estratégias de resistência. Assim sendo, no cotidiano da escola, as práticas comuns são traduzidas em “arte de fazer,” em que seus executores passam a anexar, às suas identidades já institucionalizadas, a identidade instituinte da clandestinidade, pois se veem obrigadas no dia a dia a inventar práticas não oficializadas como formas de resistência às políticas instituídas. As palavras de Certeau (1994), fazendo as contextualizações devidas, parecem ter sido proferidas quanto à análise da relação PCNs *versus* Escola, ou discurso oficial *versus* discurso oficioso na escola concernente aos parâmetros:

[...] A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de ‘consumo’: essa é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo, ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois

não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (CERTEAU, 1994. p. 39).

A proposta dos PCNs surge como alternativa de combate às DSTs – HIV/AIDS e a gravidez precoce, não desejada e não planejada e a outros problemas de ordem social, mais localizados estritamente no âmbito educacional, como: evasão, repetência etc.. Mas os informantes dessa pesquisa têm tantas outras preocupações que PCNs, BsH e SPE não ganharam espaço em seus discursos. A sexualidade é um problema que os preocupa. No entanto, associá-lo aos programas governamentais, fruto das políticas públicas no âmbito educativo, desenvolvidas nos anos 1990/2000 não se configurou como um enunciado de visibilidade na discursividade dos professores e técnicos/as da escola pesquisada.

Nos discursos desses/as profissionais, a sexualidade é significada como natural, ou seja, é a perspectiva essencialista que norteia as práticas discursivas. Desse fato advêm outros desdobramentos teórico-metodológicos. Como não há indícios de conhecimento teórico sobre a concepção interdisciplinar e/ou transdisciplinar nas práticas discursivas dos/as entrevistados/as, a proposta dos PCNS se tornaria completamente inviável, como se tornou, visto que, nos parâmetros, a sexualidade deveria ser abordada de forma transversalmente. Assim, de acordo com nossa divisão didática de coleta de dados, os problemas colocados como temáticas relacionadas à sexualidade deveriam atravessar todos os conteúdos, todas as aulas, todo o projeto político pedagógico da escola. Tal proposta, no cotidiano escolar, no desenvolvimento diário das práticas discursivas que o engendram se apresentou com possibilidades remotíssimas de ser implementada.

Os discursos de docentes e técnicos/as, no entanto, denunciam que a sexualidade tem sua entrada na escola, permitida e oficializada de fato através do discurso médico-higienista, que fundamenta os livros de Ciências. Portanto, a transversalidade fica bem longe, sua discursividade repercute apenas em documentos oficiais (BRASIL, 1997). A educação sexual é desenvolvida disciplinarmente, coadunando-se com a concepção de currículo que trata da organização dos componentes curriculares, como as disciplinas da grade curricular,

como algo muito rígido em que os discursos da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade não são cogitados como possibilidade de princípio orientador do mesmo.

Assim sendo, pesquisas já desenvolvidas no Brasil, como as de Bonato (1996), Meyer (1998), Rosistolato (2003), Castro, Abramovai e Silva (2004) e Altmann (2005), apontam que a temática sexualidade não vem sendo trabalhada transversalmente, mas, no máximo, disciplinarmente, por um profissional com formação em Ciências Biológicas⁸², seguindo livros didáticos de Biologia, nos quais a sexualidade é significada essencialisticamente com foco para sua utilidade apenas para efeitos reprodutivos. O que isto quer dizer?

As análises pós-estruturalistas e suas contribuições para o campo da teoria curricular constituem-se como encostas para as análises efetuadas nesta área, significando o currículo como produto e produtor de meios e instrumentos de regulação, objetivação e subjetivação dos alunos-indivíduos, infanto-juvenis, localizando-se no investimento sobre sua sexualidade e seu corpo, que se tornou instrumental para o controle da vida, na transfiguração vivenciada pela inquisição das formas de poder pautadas no inquérito (poder soberano), na disciplina (poder pulverizado a partir de um centro) e nas técnicas de governamentalidade de si (o indivíduo passa a exercer o controle de si mesmo).

Essas análises situam a teoria do currículo na interface entre a Sociologia e a Educação, impelindo-nos à elaboração do questionamento das subjetividades que se tornaram peças intimistas quanto ao *como* e ao *por que* do que foi convencionado se chamar “Ocidente” ter servido de celeiro para a objetificação do humano em binarismos como: hetero/homo, mulher/homem, normal/anormal e dos unitarismos

⁸²Altmann e Martin (2006), a partir de estudos realizados sobre a sexualidade na juventude, como foco de investimento político-educacional nas escolas do Rio de Janeiro, afirmam que a organização da matéria de Ciências, no livro didático utilizado pela escola campo da pesquisa, no capítulo que aborda a Reprodução Humana, [...] *fala sobre as células reprodutoras, a união do óvulo e do espermatozóide, o sistema reprodutor humano, com os aparelhos reprodutores feminino e masculino, o ciclo menstrual, o período fértil, a instalação do embrião na mucosa uterina, a gravidez e o parto. Ao final do capítulo, há uma parte complementar falando sobre o controle da natalidade e sobre doenças sexualmente transmissíveis.* Na escola locus da realização da pesquisa que fornece os dados empíricos para essa tese, quando a sexualidade é “trabalhada” segue este mesmo esquema, mas de forma assistemática. No próximo capítulo, quando da análise das redes discursivas dos/as escolares estes aspectos serão retomados.

que evocam irremediavelmente seus pares, entre tantos: a doente, o branco, a louca, a criminosa, o latino, a brasileira, a nordestina, a idosa etc. Esses conceitos se materializam nas práticas discursivas desenvolvidas nas escolas de ensino fundamental por atravessarem as concepções de currículo que lhes servem de veículo.

Tais concepções asseguram certezas quanto à naturalização e quanto à a-historização que têm como lastro teórico uma visão antropológica e/ou ontológica do humano como ser transcendental, colocando à prova os sistemas de representação delineadores do que se constitui como identidade/diferença, negando-lhes o caráter de incontestualidade das provas culturais/sociais, irrefutáveis do que viria a constituir as identidades de sexo, gênero, etnia, raça, geração, nacionalidade, classe social (CORAZZA, 2001a).

O currículo na escola pesquisada é significado em outra perspectiva: a da ética do currículo, a qual privilegia a moral do currículo, referência até então para o julgamento das ações individuais e coletivas, fundamentadas em valores transcendentais e teleológicos. Nessa concepção de currículo, a sexualidade recobre-se de sentido essencialista, biologicista, associando-a, à procriação ou atividade de reprodução. Dessa maneira, professores/as tratam-na a partir da reprodução das plantas, evoluindo até chegar a dos seres humanos, abordando então todo o aparelho reprodutor. Quanto a essa questão, técnicos (Psicólogas, Orientadoras e Gestores Educacionais) comungam da mesma concepção, salientando, no entanto, que a ética deve ser considerada, uma vez que a sexualidade é um assunto para ser tratado pela família. Para esses/as informantes, a escola deve ter cuidado com o assunto, pois alunos/as, muitas vezes, não gostam de falar sobre ele, “é delicado”.

Em Foucault (1984), o conceito de ética se articula à história das diferenças que marcam as maneiras de objetivação, intentando a transformação dos humanos em sujeitos e dos sujeitos na relação de si consigo mesmo. O delineamento da história das morais se faz pertinente para a análise dos discursos de docentes e técnicos, informantes dessa pesquisa.

As DSTs/AIDS, a gravidez não desejada, a sexualidade e suas manifestações são abordadas na escola não seguindo a distinção elaborada por Foucault (1984)

sobre Moral e Prática de Si, em que o filósofo francês delineia três tipos de moral. Aqui não se trata de um desencaixe dos discursos dos nossos informantes de uma grade de leitura definidora da semântica dos mesmos, mas de uma organização didática dos discursos que não obedecem às fronteiras bem marcadas entre um tipo e outro de moral apresentadas. Esses são tomados como descontínuos, contraditórios etc., em seus sentidos e em seus princípios e modalidades de moral. Assim, consoante com o citado autor, tem-se:

1-CÓDIGO MORAL – Ou conjunto prescritivo: Os discursos são atravessados por uma moral aqui significada como um conjunto de valores e regras que regem as ações dos indivíduos e/ou grupos, e que são formulados seguindo uma doutrina e um ensinamento explícito, sistemático e até ostensivo, ou de modo difuso, assistemático, com informações que contém valores morais que são pulverizados e disseminados naturalmente. Esse feixe de regras e valores é prescrito através de agências educativas como família, escolas, igrejas, etc.. Constituindo-se em um jogo complexo de elementos que se compensam, se corrigem se anulam em certos pontos, permitindo, assim, compromissos ou escapatórias.

2-MORALIDADE DOS COMPORTAMENTOS: a moral é significada similarmente ao comportamento real dos indivíduos na relação destes com as regras e valores que regem seu cotidiano. Dessa maneira, pode-se dizer que se trata do modo pelo qual os indivíduos se submetem mais ou menos aos princípios de conduta, como eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição, negligenciando ou respeitando um conjunto de valores. As análises elaboradas sobre este aspecto da moral devem objetivar à precisão do como, e com que margem de variação e de transgressão, os indivíduos e/ou grupos se conduzem em relação a um sistema prescritivo que é explícita ou implicitamente dado em sua cultura, e do qual eles tem uma consciência mais ou menos clara.

3-CUIDADO DE SI: Neste nível de moral, é importante que distinga uma regra de conduta da conduta que se pode medir a essa regra e da maneira pela qual é necessário “conduzir-se” (op cit, p.27). Ou seja, a maneira pela qual cada indivíduo deve se constituir a si mesmo, como sujeito moral, em sua ação com relação aos componentes prescritivos do código moral. O cuidado de si ou a relação do indivíduo consigo próprio diz respeito a um nível de sujeição a que o indivíduo se submete a ele próprio, ou das práticas de si através das quais este é impelido a possuir uma natureza moral, à medida que se constitui como sujeito moral de suas próprias ações. (FOUCAULT, 1984, p. 26-27).

Dessa forma, os discursos, na maioria das vezes, são atravessados por uma moral enquanto código ou conjunto prescritivo de moral. A sexualidade, mesmo

sendo significada em sua concepção biologicista e para efeitos de procriação, ainda assim, recebe interdições, segundo profissionais, que não se desvencilharam de seus tabus para tratar da questão, profissionalmente, como agente legítimo da informação, em lugar também legitimado, uma vez que a escola se constituiu como este lugar autorizado, pelas Ciências (notadamente a Pedagogia, a Epistemologia, a Psicologia, a Política, a Cultura do currículo nacional) e pelos discursos jurídicos que têm como ponto de interseção a moralidade dos governados.

Esse grupo de profissionais se vê enredado em uma trama implicada diretamente com a noção de poder disciplinar, da qual não conseguem se livrar. Por vezes, a existência dos dispositivos legais não pode ser negada, eles existem, mesmo enquanto figuras fantasmagóricas, a assombrar vez ou outra a instituição escolar. Assim, tanto docentes e técnicos se autorregulam, como se o currículo exercesse um poder panóptico sobre eles, como também funcionam como uma torre, no centro da escola, para disciplinar os/as escolares. O que não dá para ser negada é a sexualidade humana. Docentes e técnicos negam a si próprios enquanto criaturas providas de sexualidade. Na escola, não há onde esconder a sexualidade de escolares. As/os e técnicas/os até conseguem esconder sua sexualidade, mas a de escolares, não dá... Impossível mesmo! O texto de Foucault (1988), para fazer referência à problemática das sexualidades no século XVIII, continua pertinente para descrever as sexualidades da sociedade do século XXI. É por essa razão que o repito, intencionalmente.

A sexualidade está em toda parte da escola. Crianças demasiado espertas, meninas precoces, colegiais ambíguos, serviçais e educadores duvidosos, maridos cruéis ou maníacos, colecionadores solitários, transeuntes com estranhos impulsos: eles povoam os conselhos de disciplina, as casas de correção, as colônias penitenciárias, os tribunais e asilos; levam aos médicos suas infâmias e aos juizes suas doenças (FOUCAULT, 1988, p. 47).

Na escola pesquisada, as práticas discursivas alternativas⁸³ para discutir a sexualidade, corpo (feminino) e menstruação utilizam como recurso metodológico a separação expressa dos sexos. Segundo estes profissionais, esse é um assunto discutido apenas entre as meninas, por esta ocasião, os meninos ficam liberados das atividades pedagógicas. Outro aspecto que merece destaque nos discursos desse grupo é a justificativa de que a sexualidade não é abordada na escola, por motivo dos pais exercerem forte controle quanto à mesma, colocando este fato como um problema sem solução. Está encerrado o assunto. Os pais não querem e pronto.

No entanto, a atenção dos pais ou responsáveis, o diálogo estabelecido entre escola e família se dá apenas quanto a este assunto. O controle institucional familiar sobre a instituição escolar é exercido apenas quanto ao desenvolvimento da temática em tela, uma vez que o mesmo grupo lamenta a ausência da família quanto ao restante dos conteúdos escolares e reclama da falta de disciplina que os/as alunos/as são portadores/as. Segundo esse grupo, os pais soltam os filhos, não educam, por isso fica difícil o desenvolvimento de qualquer projeto pedagógico.

Como esse grupo significa a infância e a juventude merece espaço nesta tese. Para docentes e técnicos, na socialização infantil, o conhecimento sobre o corpo e a sexualidade, sem a intervenção dos adultos, não é normal acontecer. Contudo, o desembaraço das crianças e adolescentes trata-se de uma anormalidade dos novos tempos. Isto causa, ainda, muita estranheza entre os/as componentes desse grupo, por acreditarem que a justificativa para estes acontecimentos é a falta de disciplina dos pais, como já foi evidenciado, mas, neste caso, especificamente quanto ao limite não imposto em relação ao acesso dessas identidades etárias à programação televisiva destinada aos adultos.

Os/as docentes e técnicos/as que atuam na escola pesquisada não se reconhecem como profissionais capazes de lidar com a infância do século XXI, pois, no imaginário desses/as profissionais, existe um infantil surgido no século XIX,

⁸³ Práticas discursivas *alternativas*, aqui, dizem respeito ao desvio que esta docente imprimiu, quando da abordagem da temática sexualidade, quando a regra que impera silenciosamente na escola se constitui em não abordá-la, uma vez que estes/as profissionais entendem que este é um *assunto* a ser tratado no âmbito familiar e/ou ao fazer a abordagem do mesmo em sala de aula, possibilita-se o despertar de algo que está quieto.

dotado de uma ingenuidade natural, de uma imaturidade também natural, assexuados como os anjos, totalmente dependentes dos adultos, os quais estarão sempre prontos a protegê-los etc.. Pode-se dizer que a concepção de “infantis” nos discursos do grupo em análise tem sentidos similares ao “bom-infante”, em Rousseau (1995). As ideias rousseauianas se mostram pertinentes, uma vez que há similaridades entre elas e os discursos dos docentes e técnicos/as desta pesquisa.

A primeira tarefa da escola então, consistiu-se em fazer surgir o infantil. Uma vez existente, caberia amadurecer essa infantilidade através de uma educação prescrita como um sistema de suplência, que restauraria naturalmente o que a natureza requisitava – ideia rosseauiana, adaptada à educação escolar. Para a escola contemporânea, a infância foi profanada, ou seja, os governantes não colocaram em prática os preceitos rosseauianos. O que é comum a esses ideais educativos trazidos até aqui é a concepção do infantil deficiente que necessita da suplência adulta para um desenvolvimento geral satisfatório. O que não for suprido pelo adulto ficará em aberto, pois o infantil não será capaz de uma socialização a partir do outro (pequeno e/ou grande, mais ou menos experiente, próximo do seu cotidiano, mesmo que através dos discursos midiáticos). A escola pesquisada convive com essa ideia e tenta suprir o que foi negado pela sociedade a esse infantil, através da educação destinada agora à identidade etária infanto-juvenil. Para docentes e técnicos/as, não falar de sexo se constitui como uma ideia restauradora de uma infância descuidada. Uma problematização sobre a idealização com que o infantil e/ou o/a jovem do século XXI são pensados se faz imperativa.

Os PCNs, como diretriz curricular nacionalmente estabelecida, com apoio da Pedagogia, da Psicologia e demais ciências envolvidas para esse fim, trariam o suplemento teórico-prático a este “infante deficitário” (BRASIL, 1997).

À escola, caberia a tarefa de contribuir, ajudando-o no que lhe falta, em relação à inteligência, à força, à destreza e principalmente à sua conduta moral. O cerne dessa conduta moral se constituirá na cidadania provinda do valor moral de ser cidadão. Será através da forma infante-cidadão que o infantil se formará a si mesmo. Como diz Corazza (2001a), ele se governará segundo o que considere essencial a respeito desse valor. A mesma autora afirma ainda que nos e com os

PCNs o governo de si do infantil e o governo dos outros somente serão possíveis mediante a prática da cidadania. Assim, a substância cidadã do infantil está aberta às transformações históricas, mas o infantil nada sabe sobre isso. Por efeitos de verdade, poder e saber da prática de cidadania, o infantil pensa identificar-se em sua “segunda natureza”: a natureza de cidadão (CORAZZA, 2001a).

A juventude, como categoria social, somente se consolidaria com o simultâneo nascimento das instituições modernas, entre elas, a Ciência, o Direito, o mundo do trabalho industrial, a família, a escola. A juventude é, então, significada a partir da ideia de infância como um sentimento coletivo, que se expande no século XVII e que servirá de inspiração para a política educacional a ser implementada nos séculos posteriores. A infância sofre mutações em seu significado, passando a ser vista não mais pelo caráter das brincadeiras e das distrações. O apego à ideia de infância e a sua condição peculiar se traduzirão pelo interesse psicológico e por uma preocupação moral, que requisitou toda uma reorganização das instituições educativas. No século XIX, a idade escolar obterá o foco das atenções das ciências e dos governantes. A ideia básica, conhecer melhor, para também melhor governar, atravessa então os discursos das políticas educacionais a serem desenvolvidas, a partir deste período (JEOLÁS, 2003).

A juventude torna-se a chave para o entendimento da caracterização da sociedade moderna, constituindo-se como uma de suas bases. O reconhecimento e a recriação de faixas etárias seriam o combustível para o desenvolvimento das empresas e de setores da indústria cultural, já que a produção de bens específicos para a juventude se constituiria em novas formas de governamentalidades, de controle, de aproveitamento das potencialidades juvenis. O lazer é, por assim dizer, o símbolo do sucesso para as instituições em geral e, principalmente, para a aceleração do desenvolvimento mercadológico (GROPPO, 2000).

A juventude, no entanto, passa a se constituir como problema da modernidade na transição do século XIX para o XX, requerendo atenção especial por parte das Ciências Médicas e da Psicologia, justificadas por conta das transformações físicas e psicológicas inerentes a esta identidade etária, sendo estabelecido um conjunto de sintomas e suas correspondentes profilaxias, motivados pela potencialização de conflitos que, segundo os discursos científicos

pertinentes, mesmo sendo intrínsecos à construção da identidade e individualidade, propiciam instabilidades emocionais e são marcados por profundas rupturas e descontinuidades quanto às regras sociais estabelecidas. Nas sociedades capitalistas, no entanto, este período da vida humana foi significado como “estágio de adaptação funcional”, ou “etapa de transição” rumo à preparação para o mundo dos adultos. Os discursos científicos, sobretudo os das Ciências Humanas encontram aqui todos os elementos necessários à constituição do objeto denominado juventude (ABRAMO,1994).

Na política de subjetividade do currículo nacional, Corazza (2001a) destaca duas bem marcadas linhas de força liberais: a do bem-estar e a da sujeição “avançada”. Assim, a linha de força do “bem-estar”, por ser congregada à esfera educativa, não econômica, cria os PCNs como tecnologia de governo moral, que se efetiva à distância, visando à governamentalidade do social. O social e a escola foram tomadas como instâncias de comunidades solidárias, que constituem o infantil como epicentro de grandes empreendimentos políticos visando, primeiramente, à recuperação da infância e da cidadania infantil. As culturas do infantil, de empresários e de técnicos da subjetividade se amalgamam em normas sociais de solidariedade e de dependência coletiva. Tais normas servirão de norte às ações infantis, engendrando suas experiências e julgamentos, de acordo com os princípios sociais, mediados pelo exercício da cidadania ativa⁸⁴ convenientemente satisfatória à vida em sociedade.

Na continuidade de suas análises, a autora apresenta o que concerne a outra linha de força que realiza a forma de sujeição necessária ao liberalismo avançado. Os infantis, quando da metamorfose sofrida que os transforma em cidadãos ativos, passam também a ser responsáveis por suas próprias governamentalidades. Dessa forma, a normatização da relação de cada um consigo mesmo implicará atitudes e experiências de valores que demonstrem a autonomia moral e a liberdade cívica por estes alcançadas. A auto realização e o auto-aperfeiçoamento são metas a serem

⁸⁴ A esse respeito, consultar Benevides (1991). A autora analisa as relações entre cidadania, juventude, direitos humanos e políticas públicas, apontando para outras possibilidades societárias, de mobilidades sociais e da *garantia* do direito que *possibilite* uma vida digna.

perseguidas por este sujeito moral, que faz suas escolhas, enquanto membro de determinadas comunidades.

Nos PCNs, essa ideia atravessa a *priori*, a educação do infantil, mas se estenderá para a educação do jovem, da mesma forma que o conceito de juventude se elabora a partir do conceito de infância. Ou seja, ser jovem quer dizer ser um infantil que recebeu a suplência necessária ao desenvolvimento de suas capacidades, aprimorou-as, tornando-se crescido. A educação inicial do infante o tornará apto a assumir posições morais de acordo com seus próprios juízos de valor. O que não ocorreu com os jovens dos PCNs. Esses não tiveram a mesma sorte, pois não receberam a formação necessária para o desenvolvimento dessas habilidades constitutivas do infantil-cidadão. Os PCNs suprirão esta lacuna. As sexualidades e os corpos dos infanto-juvenis serão esquadrihados pelas ciências para curar-lhes as mazelas sociais advindas da modernidade.

Distonia de discursos. Vê-se que os discursos dos PCNs não chegaram à escola *locus* de pesquisa. Nessa, cidadania, infância, juventude e sexualidade existem e necessitam serem positivadas como respostas às exigências contextuais. A sexualidade infanto-juvenil, no entanto, tem uma existência apenas prescrita pela gramática moral dos PCNs. Era preciso governar os corpos, a sexualidade, as DSTs, a AIDS. A criação discursiva do currículo nacional tornou visível, internacionalmente, algo absolutamente invisível para as práticas de governamentalidades: as sexualidades dos/as escolares.

Essas temáticas passam a existir concretamente no nível das discursividades oficiais, como na Constituição de 1988, na LDB de 96, no Estatuto da Criança e do Adolescente, nas legislações que regem a Educação Moral que datam desde 1826, passando por 1909, 1942, 1961, 1971, 1997 (PCNs) e, por último, 2004 (Brasil sem Homofobia) e 2006 (Sexualidade e Prevenção na Escola – SPE). Esses dispositivos inventaram um infanto-juvenil-cidadão, com direito a vivenciar suas singularidades de gênero, etnia, raça, geração, sexualidade etc. É lamentável que, de acordo com pesquisas realizadas em nível nacional, o material de criação, os exemplares dos PCNs não chegaram efetivamente a todas as instituições escolares de Ensino Fundamental e Médio que, legalmente, estavam obrigadas a incluir

transversalmente, em seus programas, os conteúdos inerentes às temáticas relacionadas.

Para as unidades educativas que os receberam, as políticas de formação, que capacitariam os/as docentes e os/as técnicos a desenvolverem tais temáticas, obedecendo a uma determinação legal, estatal, foram insuficientes.

Dessa forma, o foco das análises aqui efetivadas não recai para os modos de objetivação e subjetivação da sexualidade infanto-juvenil nos PCNs, uma vez que os Parâmetros não são adotados na escola pesquisada, mas para “o como” esta instituição educativa criou e/ou se apropriou de outros discursos, para o desenvolvimento de uma temática tão importante para a vida social individual.

3.2 O DESVIO, A (RE) INVENÇÃO: o projeto pedagógico oficioso-oficial

A década de sessenta deixa como herança para o campo educacional crítico um rico acervo de discursos educacionais, que instrumentalizaram as teorias e práticas, bem cindidas, apesar da advertência explícita de que isto não devia acontecer, salvo em práticas conservadoras, tradicionais, não norteadas pela posição classista de trabalhar em prol dos trabalhadores, dos explorados, com base nos discursos das Teorias da Reprodução Econômica. A nova Sociologia da Educação e do Currículo se traduzem em práticas de enfrentamento às políticas dos governos militares. Surge, então, na escola, uma explosão de discursos oriundos das Pedagogias Libertadora e Crítico Social dos Conteúdos. Os mais fervorosos ostentaram os princípios das Teorias da Resistência rumo à construção da cidadania, de um planejamento participativo, de uma avaliação diagnóstica – emancipadora, defesa ardorosa da não neutralidade política do currículo e de sua urgente *reconceptualização*. Era imperioso lutar contra os discursos dominantes.

A ideologia e o currículo oculto precisavam ser desmacarados, desvelados cotidianamente, via as práticas pedagógicas que eram estandartes da união dos intelectuais orgânicos, vinculados aos movimentos sociais/sindicais da América Latina. Aos agenciamentos dominantes se erguiam outros agenciamentos em nome dos dominados, que não eram, os gays, nem as mulheres, nem os da “Terceira

Idade,” nem os negros. Tais identidades eram sombreadas pela pertença majoritária a uma determinada classe social: burguês ou proletário.

Silva (1995) nos fala de uma aliança ou combinação entre neoliberalismo econômico e neoconservadorismo moral que redundou em projeto que visava introduzir na educação institucionalizada mecanismos de controle e regulação originários da esfera da produção e do mercado. Os resultados seriam a educação veicular os interesses particulares empresariais, ajustando os seus discursos às demandas específicas do mercado. Uma vez descoberto esse terrível plano da burguesia, se fazia urgentemente necessária a conscientização, em massa, dos educadores em geral, unidos a outras categorias nacionais e internacionais que lutassem pelos mesmos objetivos: mudar os mapas políticos e sociais hegemônicos. Este foi o mote inicial para a (re) invenção de práticas alternativas na esfera educacional e que gerou ricas pesquisas e um acervo didático de grande monta, unificados pela certeza de um poder central, que manipulava atrozmente o conjunto da classe operária e colocava todos que se posicionavam contra a direita imperialista a serviço de seus interesses. Tal aliança teve suas implicações em todo movimento político-cultural-social mencionado no primeiro capítulo desta tese.

Os/as educadores/as que se posicionam contra a ordem vigente tinham, como inimigo concreto e materializado, o currículo oficial. A luta foi difícil, batalhas foram conquistadas. As metodologias alternativas inspiradas nas teorias freireanas e piagetinas (e seus desdobramentos, associações, subtrações e bricolagens) se constituíram como resposta da classe explorada, guiadas por poucos conscientes, aos interesses burgueses, estatais. O termo “oficial” gerou muito trauma político e até psicológico em muitos contemporâneos desse período e, como corolário disso, tem-se, até nos dias atuais, há sujeitos que são contrários a tudo o que possa ser enquadrado na categoria “oficial”.

Os PCNs se constituem como proposta oficial de diretriz curricular nacional. Estaria aí uma das explicações possíveis para a sua não visibilidade na escola? Este motivo pode ter sua contribuição dentro de um conjunto complexo de justificativas. Mas, os informantes da pesquisa não os mencionaram. Nem se fosse interesse meu significar algum fragmento discursivo, neste sentido, não encontrava possibilidades. Encontrei sim a incerteza de fronteiras entre os discursos. Não se tornando tarefa

fácil delinear diferenças éticas entre esquerda/direita. Práticas pedagógicas alternativas/oficiais. Será por conta da descentralização, ou pulverização do poder? Será que nossos informantes foram envolvidos pelo efeito dissensual que o poder microcapilar e a globalização causaram e por isso estão contra todos/as? Ou contra ninguém fazendo o que pode no dia-a-dia da escola? Essas problematizações não carregam em si a intencionalidade de promover julgamentos e suas correspondentes punições dos/as docentes e técnicos que se prestaram a contribuir com este estudo. Mas, simplesmente, contribuir na elucidação das análises do emaranhado discursivo que resultou dos dias que vivemos no campo de pesquisa, observando, escutando, analisando discursos, proferindo palestras e outras atividades afins.

Os problemas da escola contemporânea chamam para si a Sociologia Histórica, buscando uma compreensão histórica desta instituição, social, erigida sob os auspícios da modernidade, que não consiste simplesmente na elaboração de interpretações efetivadas estritamente a partir dos achados da pesquisa. O currículo, como conhecimento historicamente constituído, impõe modos de crianças e jovens tornar o mundo inteligível. Assim, a organização curricular que metaforiza a organização de determinado conhecimento como escolar, se constitui como uma maneira de regulação social, mimeticamente produzida, privilegiando formas específicas de raciocínio. Como bem diz Corazza (2001a), o currículo fala. Diz o que quer. E Popkewitz (1994, p.174) complementa: “O que está escrito no currículo não é apenas informação (como aparece nos discursos dos informantes da pesquisa que consubstancia esta tese) – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e “ver” o mundo e o “eu”.

Os PCNs desempenharam, portanto, a tarefa de mediação entre os governos e a população a ser governada, e desta na relação estabelecida consigo mesmo. Há outros poderes positivados no jogo que envolve os excluídos/incluídos, estabelecidos/*outsiders*, devendo apoiar as iniciativas locais, a partir de interpretações peculiares quanto às propostas oficiais por parte da população alvo, objeto e instrumento de governamentalidades. Nesta (re) invenção do cotidiano, nossos atores reinventam-no em relação à sexualidade, negando a proposta oficial. Esse empoderamento fica patente, quando um grande contingente da escola é

interpelado, de diferentes formas, em diferentes dias, por um período relativamente grande de tempo, e nesses discursos não aparecem alusões aos Parâmetros.

Esta inventividade empoderada denuncia que, para esses sujeitos, a escola não se constitui como o espaço apropriado para a discussão da sexualidade, salvo quando se tratar de seus aspectos biologicistas, pelo profissional autorizado, no caso, o professor de Ciências, ou alguém que a secretaria de Educação designe sua ida à escola. Os PCNs, mesmo se vestindo da armadura legal, institucionalizada, sancionada por Leis Régias, não autorizaram os/as docentes e técnicos/as a abordar tal assunto. As representações, crenças e valores dos sujeitos envolvidos não foram suficientemente modificados para possibilitar a materialização dos conceitos que atravessam os discursos dos PCNs e que, no cotidiano escolar, esses sujeitos continuam a desejar saber. Há uma “vontade de saber,” mas a graduação, os cursos de formação continuada não lhes propiciam ou propiciaram esse saber.

Discutir sexualidade na escola é, por vezes, uma tarefa acompanhada de tensão, mas é também um trabalho apaixonante, quando se denota a necessidade premente, o desejo latente com que olhares, sorrisos, expressões faciais e corporais são indicadoras de timidez, vergonha, falta de segurança, etc. para a abordagem do assunto. Livres da responsabilidade que o lugar social de professor, supervisor, gestor, orientador ou psicólogo, como também os/as escolares e os/as funcionários de apoio denominam, impõe e “falam” com linguagens diversas num só enunciado/mensagem: “Falta alguém que venha *falar* de sexualidade para nós e para os alunos.” Ou seja, para essa comunidade escolar, pelo que foi revelado, não vai haver uma intenção da parte institucional para se abordar a temática sexualidade. Isto porque, a escola transfere para a família e/ou para a secretaria de Educação, a responsabilidade quanto ao tema.

O termo “falta” é bastante recorrente nos discursos deste grupo. Para os que integram o grupo, a falta de disciplina, de interesse e de respeito dos alunos para com os/as docentes e técnicos/as da escola, associada à falta de políticas de formação continuada, do envio de técnicos especializados em sexualidade por parte da Secretaria de Educação e de um número maior de inspetores para as escolas, são as causas das desordens registradas “hoje” nesta instituição. O que parece traduzir que o problema não está na escola em si, mas no Estado, através dos

órgãos competentes e fundamentalmente na família responsável pela educação e disciplina de seus filhos, inclusive no que concerne à sexualidade. Apreende-se nos discursos do referido grupo uma imensa cisão entre essas duas instâncias ou agências educativas. Essa cisão não se localiza apenas aí, mas na forma dos/as mesmos/as pensarem o mundo de uma maneira geral.

Bornheim (2007) aponta, como primeira grande revolução na história do homem, a que inaugura o período neolítico. É justamente neste período que a doutrina dos dois mundos insurge-se. Assim, tem-se: o mundo meramente humano e sensível e o mundo dos deuses, organizados hierarquicamente como mundo inferior e mundo superior. Segundo este autor, seria o homem burguês, o grande artífice do desmoronamento dessa doutrina, quando do estabelecimento do homem neste mundo, prestamente destituído de qualquer relação de dependência a um suposto mundo superior. É curioso notar que, em relação à sexualidade humana, as concepções em que o grupo de docentes e técnicos/as se pauta parecem estar vinculadas a esta cisão dos mundos. Essa cisão parece estar também na base dos discursos disciplinares no dia-a-dia da escola. Essa mesma cisão parece orientar as intervenções, orientações e micropenalidades desenvolvidas por este grupo no espaço escolar, no que concerne ao trato de temas como as DSTs/AIDS, a masturbação, ao homoerotismo e até a gravidez não desejada. Tais temas, se não entregues ao silenciamento didático, receberão conotações cindidas pela moral de pertencentes ao mundo inferior, portanto abominável, de caráter duvidoso, não recomendável, principalmente de ser abordado na escola. Desconfio que a família, como uma instituição considerada sagrada, pertencente ao mundo dos deuses e, portanto, aureada como superior, também não seja o lugar para abordar a sexualidade, tal como é concebida pelo grupo. Essa, quando vinculada ao mundo superior, será aprendida via uma *ars erotica*, que iniciará os envolvidos para a prática sexual “abençoada,” intuitivamente orientada no caso do sexo feminino, ao passo que, no caso do sexo masculino, a suposta experiência que é inerente, naturalmente ao macho da espécie humana, o guiará. Mesmo que a atividade não culmine com os fins reprodutivos, estarão de qualquer forma no âmbito do sagrado, porque emanou do seio familiar.

Os dispositivos de saturação sexual, expostos por Foucault (1988), como característicos do espaço e dos ritos sociais do século XIX, atravessam os discursos desse grupo. O efeito arquivo, já abordado no primeiro capítulo desta tese, continua a emitir suas ondas diretamente do século XIX para o século XXI. Seus efeitos são conhecidos, vivenciados pelos sujeitos matizados pelas novas configurações sociais, e, portanto, de identidades voláteis, tanto quanto pelos sujeitos de identidades fixas, com raízes fincadas na idade média, antiga e até neolítica, que resistiram às intempéries dos tempos modernos e continuam resistindo às investidas pós-modernas.

A sexualidade reduzida ao casal, legítimo e *hetero*, ainda é a matriz que orienta a educação sexual na escola, a despeito das mutações sociais, da globalização, das revoluções aqui pontuadas e das fragilidades concreta e simbólica que perpassam a instituição familiar contemporânea, implodidas pelas novas conjugalidades⁸⁵ e pela falência da família nuclear, pilares construídos pela sociedade moderna. Paradoxalmente, esta sociedade cria, ou segundo Foucault (1988, p.53),

[...] pelo menos organizou cuidadosamente e fez proliferar, grupos múltiplos e sexualidades circulantes: uma distribuição de pontos de poder hierarquizados ou nivelados, uns “busca” e prazeres – no duplo sentido de desejados e perseguidos; sexualidades parcelares toleradas ou encorajadas; proximidades que se apresentam como procedimentos de vigilância e funcionam como mecanismos de intensificação; contatos indutores.

Dessa maneira, o que se segue como descrição do autor de uma realidade que se acreditou ficar lá no século XIX, vemos a narrativa se ajustar adequadamente na descrição da família da escola do século XXI: célula monogâmica e conjugal, mas contraditoriamente organizada em redes de prazeres-poderes que se articulam a partir de pontos vulneráveis às transformações do que está posto. Assim, se por um lado temos as linhas fronteiriças transformadas em tênues e voláteis muros de

⁸⁵ A respeito das novas conjugalidades e das novas configurações familiares consultar Grossi (2007).

fumaça, por forças dos avanços tecnológicos e da super velocidade das comunicações, por outro, têm-se também fronteiras que, mesmo apresentando rachaduras profundas em sua base, insistem em serem mantidas soberanamente erguidas. Na escola, cenário da pesquisa, na disposição arquitetônica, a separação e até proteção, com pesadas grades de ferro, dos adultos e crianças (quem se protege de quem?), chamam a atenção. A polaridade entre pais e filhos, a segregação entre os sexos, a sexualidade infantil como alvo de constante vigília, as tentativas de abafar principalmente, nos infantis, uma sensualidade produzida pelas músicas, ritmos, coreografias e vestimentas da moda (infantil só quanto ao número da etiqueta). Os segredos que envolvem a puberdade, os órgãos reprodutores, o corpo, a masturbação, as DSTs, a AIDS, a gravidez precoce, as drogas entre crianças e jovens, atravessam o quadro descritivo da instituição escolar do século XXI, mas não são meras coincidências o que se apresentam como de “agora” e o que Foucault (1988) apresentou especificamente como sendo componentes do contexto familiar ou próprio da instituição familiar do século XIX, considerando-se os séculos que hifenizam um tempo do outro “tempo”.

Assim, ao passo que se interditam os corpos, as sexualidades das/os escolares, a família e a escola de discutirem as problematizações que a temática sexualidade humana suscita, sobretudo, incitam-lhes à transgressão das Leis e Normas que não atendem às necessidades, obrigando-os, de forma silenciosa a amargarem as consequências do “uso dos prazeres”, mediante um corpo quase ou pronto para a maternagem/paternagem⁸⁶. Dessa forma “incitam-lhes” às confusões

⁸⁶Em estudo realizado por Altmann e Martin (2006) sobre a sexualidade na juventude como foco de investimento político-educacional, esses/as autores/as apresentam parte do discurso do médico Draúzio Varella, por ocasião de uma reportagem sobre pesquisa por ele realizada, sendo apresentados seus principais resultados em reportagem exibida no Globo Reporter (2004) pela Rede Globo de Televisão. Nesta, Varella afirma que, ao pesquisar a gravidez na adolescência, identifica, com dados estatísticos alarmantes, que as vítimas em potencial deste grave problema social são jovens das populações periféricas, excluídas de muitos dos direitos sociais. Assim o médico diz em sua análise: *“Meninas e meninos criados nessas comunidades pobres dependerão de enormes investimentos em políticas sociais para sobreviver com um mínimo de dignidade. Virão ao mundo em maternidades públicas, precisarão de postos de saúde, programas de distribuição de leite, escolas e hospitais gratuitos, merenda escolar, casas populares e, mais tarde, polícia nas ruas e cadeia para prender os que não se comportarem como cidadãos de respeito.”* (VARELLA, 2002, p. 12, apud ALTMANN; MARTIN, 2006). A escola tem conhecimento desse e de outros problemas sociais vinculados a esfera sexual, no entanto a crença de que isto não faz parte da tarefa escolar, e/ou que a escola não está preparada para tal, faz com que esta instituição não se mostre eficaz/eficiente em

conceituais, podendo favorecer ao desenvolvimento de práticas e relações não pautadas em *scripts* comportamentais hegemônicos como o heteroerotismo, sem que estes apresentem as mínimas condições de enfrentamento quanto aos preconceitos e dificuldades advindos de todas as esferas que se calcam nos modelos estabelecidos como naturais, normais, sem condições psicológicas, econômicas, sociais, deste enfrentamento. Enquanto sociedade tem-se colhido os frutos desgostosos e, por vezes indigestos destas omissões governamentais, dos poderes competentes, dos pais e/ou responsáveis e, ainda, das instituições legitimadas para o trato destes problemas individuais e sociais.

Pontuou-se como possível causa da não visibilidade aos PCNs, por parte de docentes e técnicos, a política de formação insuficiente. No referido grupo, apenas dois indivíduos mencionaram como os pais tratam da temática Sexualidade Humana em casa. No entanto, estes garantiram que “isso foi feito, mas não com facilidade”, uma vez que eles não foram “formados” para desenvolver essa tarefa e a desenvolvem em último caso, após algumas tentativas e avaliando como o/a filho “vai reagindo”. Às vezes param, não por demonstração de incômodo dos/as filhos/as, mas para se darem um tempo para respirar, usando a própria expressão de meus/minhas colaboradores/as. Tal afirmação é por demais elucidativa do quanto a temática, a despeito de toda explosão discursiva, objeto preferencial das práticas de confissão, continua envolta em mentiras, mistérios e segredos, ainda não desvendados. Os pais cumprem a tarefa do silenciar como um recurso pedagógico que eles acreditam (por razões diversas) ser a mais adequada. Mas são estes pais que estão incumbidos de desenvolver a tarefa de tratar destas questões, com base em aparatos legais e científicos na escola. A escola e os pais não se mobilizam para minimizar o silenciamento segredo do sexo na instituição referência, autorizada pela força da Lei (todo um aparato jurídico-discursivo) e pelas ciências, principalmente a Medicina, para o desempenho desta tarefa. Instrumento de controle do indivíduo, do corpo, das populações, objetificado e, simultaneamente, objetificando-se como dispositivo de sexualidade.

sua função social, notadamente quanto a esta esfera, suas manifestações e os graves problemas individuais/sociais provenientes deste “descuido social”.

Se as sexualidades não devem ser tratadas na escola, conforme o dizer de alguns colaboradores da escola pesquisada, se elas não são tratadas na família, as mídias então se encarregam da educação⁸⁷ e, em especial, ao aspecto referente à sexualidade das nossas crianças e jovens, alvos nesta tese. Esses novos sujeitos escolares, mesmo se inscrevendo efetivamente no espaço escolar, reagem aos controles sociais, reguladores das condutas, negando-lhes, não dando-lhes visibilidade. Ao que, por parte do pólo em análise, recebem a classificação e catalogação de indisciplinados, indiferentes à vigilância, às sanções e ao controle, indispensáveis ao “bom andamento da instituição escolar”. Nos casos dos mais “esclarecidos”, esses novos escolares serão encaminhados aos especialistas, que lhes providenciam o diagnóstico cabível: Algo que se aproxime de anomalia? De desvio comportamental? De desencaixes comportamentais? De acordo com todo e qualquer diagnóstico, o estranho escolar será encaminhado aos setores competentes da maquinaria, para receberem as profilaxias e atualizações que engendrarão sua possível captura e pertinente reforma, mediante os instrumentos existentes, disponíveis também na maquinaria escolar em movimento, visto que, por não uso, ou por usar além das capacidades suportadas, algumas peças enguiçaram, em muitos dos contextos, levaram suas engrenagens a suspender por completo o seu funcionamento.

Costa (2008) alega que as escolas contemporâneas estão desenvolvendo plenamente as pedagogias ativista, libertária, libertadora e construtivista, que cumulativamente vêm se sucedendo, mediante seus objetivos epistemológicos e didático-pedagógicos ao longo de todo o século XX e início do XXI. A constituição do campo fecundo para as novas *expertises psi* tem seus alicerces nas Ciências Humanas, fonte de investimentos na administração das subjeividades e das governamentalidades das crianças e jovens escolares, que não estão sendo alcançados pelas usuais pedagogias da maquinaria escolar. Esses *expertises*

⁸⁷ Na contemporaneidade, a problematização das condições impetradas pelas novas tecnologias e pela cultura midiática tem si tornado objeto de vários analistas de áreas diversificadas das ciências. Podem-se destacar neste contexto, os estudos de Pierre Lévy (1996), no que concerne à constituição de modos particulares de sermos (tornados ou pensados como) humanos, a partir do advento da Sociedade *Techno* e, portanto pelas tecnologias e pela cena das mídias.

sancionam o surgimento e/ou consolidação dos dados estatísticos que denunciam a falência desta instituição, nos moldes em que ela está operando. Os/as novos/as escolares vêm sendo alvo constante de esquadrinhamentos, tornando-se objeto preferencial das novas *expertises*. E, assim, os processos de (re) invenção das práticas discursivas vão se (re)inventando: para capturar e catalogar estranhos, engendram-se *expertises* “estranhos,” que engendram novos estranhos, que requerem novos estranhos e *expertises*, buscando a captura e o engendramento das novas estilísticas de produção e captura da existência.

3.3 O *OUTSIDER* É SEMPRE PERIGOSO. NA ESCOLA, ENTÃO...

O subtítulo sugere que esta seção seja aberta com os construtos identidades, subjetividades, sujeitos. Esses construtos possuem significados que se mostram contíguos, polissêmicos e de sentidos fugidios, impregnados de simbolismos e de inextricáveis ambiguidades, implicados inevitavelmente em problemáticas correlatas concernentes ao corpo, ao sexo e às sexualidades.

Certamente, as metamorfoses impostas a esses conceitos têm relações com as mudanças ocorridas a partir da segunda metade do século vinte, quando se verificam avanços imensuráveis nas áreas da tecnologia da informação e nas comunicações. A virada linguística a que Hall (2006) se referiu traz como característica primordial o deslocamento do sujeito como agenciador central, de onde todo o sentido identitário emanava, para o posicionamento da cultura como o cerne dos acontecimentos e das formas societárias que marcam o acesso ao novo milênio e que são também responsáveis por tais pluralidades de sentido desses construtos, implicando no surgimento de novos sujeitos sociais. As novas identidades, (re) criadas a partir das problemáticas individuais e sociais impostas pela multiplicidade de narrativas, não encontram mais fronteiras para a circulação, feitas em tempo real e não real, anexando, às identidades, o sentido de fluidez e de provisoriedade.

Assim, infância, juventude, adulto, idoso, hetero, homo, mulher, homem, negro/a, docentes, índios amalgamam-se, subtraem-se, transmutam-se, constroem

novas identidades e se autoperformatizam a partir delas. A produção de infinidades de discursos sobre as identidades, criam, legitimam, subjetivam, re-inventam novos sujeitos sociais. E estes chegam à escola. Chegam? Chegaram, porém espetacularizados, pelos seus públicos, suas platéias que, na maioria das vezes, não só deixam de aplaudir, mas repudiam fervorosamente ao “espetáculo” que assistem. Porém, as formas de lidar com estes novos, nem sempre são (re) inventadas. No caso particular deste estudo, a infância e a juventude, como categorias auto-implicadas, foram, pelos/as docentes e técnico/as da escola, cenário da pesquisa, subtraídas de uma produção sócio-histórica, como categorias sociais as quais, em cada época e sociedade, são anexados significados, sentidos e funções particulares.

Para esse grupo, os estudantes são indisciplinados. Esse diagnóstico serve para classificar todo e qualquer comportamento considerado desviante na instituição escolar, mas, neste lugar, não se problematiza nem a disciplina nem a indisciplina. Para o grupo em análise, a problemática já está explicada, não se deve perder tempo. Há um bilinguismo na relação deste grupo com o outro grupo-pólo: os/as escolares falam em idiomas diferentes, salvo, raríssimas exceções. No entanto, devo registrar que significar as crianças e jovens “de hoje” da forma que significam, como desrespeitosos, salientes, sem pudor⁸⁸, obscenos, não significa subtrair-lhes os sentidos da sócio-historicidade inerentes a esses novos sujeitos, a essas novas identidades. Mesmo que se insista na cristalização das identidades, o desejo de ser visto/a, de ser reconhecido/a, de ter direitos sociais garantidos, pulsam e aparecem em forma de desobediência, pois uma característica que o grupo dos/as escolares não possui é de ator passivo e, por isso, mesmo produzem embates e (re) inventam lógicas como forma de afirmarem que estão presentes (SCHMIDT, 2006). As lógicas, no entanto, muitas vezes são invertidas na escola. O sentido de protagonismo⁸⁹ juvenil não aparece nos discursos do grupo em análise, como uma

⁸⁸*Salientes e sem pudor*, foram adjetivos atribuídos majoritariamente às escolares por docentes e técnicas .

⁸⁹ Com base em uma descrição histórica da ação juvenil na sociedade brasileira e das análises sociológicas a elas endereçadas, Iulianelli (2003) identifica como o conceito protagonismo

das possíveis alternativas metodológicas a ser utilizada para minimizar a indisciplina dos/as escolares.

Estes/as são os *outsiders*, os outros, os “diferentes”, “os estranhos.” Metem medo. São violentos. Há identidades não identificadas. Juntos, no mesmo quadrado, o dos *outsiders*, estão os/as docentes e técnicos/as e as formas desconhecidas de lidar com estes sujeitos, as temáticas que não digam respeito ao currículo em sua versão tradicional, disciplinar, monoculturalista. O *outsider* é perigoso. Cuidado com os/as estranhos/as na escola. Mesmo que esses queiram apenas pesquisar...

Problematizar a (in), não inserindo as crianças e jovens diferenciadamente em instituições e clivagens distintas, para que se possa pensar, questões concernentes ao trabalho, ao desemprego e à escola como uma das possíveis formas de inclusão no mercado, de perspectivas de futuro e de exclusão dos mesmos dos noticiários policiais, tudo isto são lamentavelmente reflexões *outsiders* na escola, embora não tenham sido registradas nos discursos oficiais de um Estado liberal, mas, com centro polimorfo, operando forças que governam, controlam e constroem comportamentos e indivíduos. São um centro plural, afiançado pelas políticas neoliberais, mas, regido por princípios e práticas do Estado de Bem-Estar-Social, nas quais as políticas de formação continuada já eram formuladas para serem *outsiders* na escola. Esses princípios atravessam também os discursos dos PCNs, pesando sobremaneira o fato de estes não terem saído dos seus exemplares e se materializarem no cotidiano escolar.

3.4 IDEIAS HIGIENISTAS NA ESCOLA: o gay, a sapatão a que fica com muitos, e a AIDS

juvenil vem perpassando os discursos dos organismos multilaterais internacionais, sobretudo os vinculados ao sistema Nações Unidas e ao sistema Banco Mundial. De acordo com este autor, esses organismos significam o termo associando-o quase que messianicamente ao ideal de *combate à pobreza*. No entanto, o conceito assume sentido diferentemente para pesquisadores latino-americanos, os quais associam o termo à construção de redes sociais de solidariedade e ação cultural, ressaltando a autonomia dos jovens como um processo interativo, do qual os adultos não são excluídos. Sobre *juventudes e ações protagonistas* consultar também Benevides(2004) e Sarti (2004), além de Costa(2004) quanto às “perspectivas da juventude na sociedade de mercado”.

As sociedades disciplinares nos séculos XVIII e XIX foram situadas e bem desenvolvidas teoricamente por Michel Foucault (1999 e 2007). No século XX, esse tipo de sociedade atinge o seu ápice dando andamento à organização das formas de confinamento que, decididamente, colocam o indivíduo em espaços cada vez mais fechados, obedecendo às leis que lhes são próprias (DELEUZE, 1992). Assim, mutações, quanto à evolução tipológica dessas sociedades, das formas de poder e dos lugares próprios de agenciamento, vão sendo efetuadas, em redes complexas, cada vez mais “mínimas” e mais “máximas”, nas quais continuidades e linearidades não encontram amparo. As transições desses lugares obedecem a etapas que dizem respeito à complexificação das formas societárias, das formas de poder-saber-poder e de disciplina e indivíduo que lhes são convenientes. Tem-se desse modo, *a priori*, a família, evoluindo para a escola e daí ao aglomerado de instituições que a modernidade foi capaz de produzir para controle e produção dos indivíduos. Nesses processos de mutações contínuas, a modernidade engendra ciências que engendram novos poderes, novos saberes, novas instituições e indivíduos compatíveis com os interesses dessas novas ordens, desses novos lugares. E para a mudança de confinamento da casa para a escola, contou-se primordialmente com o auxílio de algumas ciências, notadamente das Humanas, como já se mencionou neste texto.

Com a prática da medicina, como processo evolutivo na sociedade ocidental, a partir do século XVIII, verificou-se que novas formas de racionalização dos problemas sociais foram colocados na pauta das ações governamentais, das quais os temas sociais concernentes à higiene, natalidade, raças, sexualidade etc passaram a fazer parte. As relações Medicina, Direito, Pedagogia e Sexualidade tornavam-se cada vez mais imbricadas. Foucault (2008b) observou que o sexo e a vida se constituíram como um só alvo de atuação de uma forma de poder que já não bastava disciplinar e reger comportamentos individuais, mas a normalização da conduta da espécie humana, ao passo que impunha-se regras, através da manipulação dissimulada, da observação de macrofenômenos como as condições sanitárias das grandes cidades e seus respectivos fluxos de infecções e

contaminações, a duração da vida, bem como as condições em que esta se desenvolvia nos centros urbanizados ou em urbanização.

O indivíduo dócil e útil produzido pelo poder da sociedade disciplinar já não era suficiente. Necessitava-se, a partir do século XIX, não só disciplinar as condutas, mas, à medida que esta disciplinarização tinha seu desenvolvimento, simultaneamente, impetra um gerenciamento planejado da vida das populações, ou seja, agora se fazia fundamental a gestão da própria vida do corpo social. No cerne desta questão, estava o sexo. Sexo que se tornaria também o alvo da medicina higienista que, por sua vez, se constitui como o elo que estabeleceria ligações entre as formas de poder e as figuras do Estado e do Soberano, uma vez que seria em torno destas figuras que se localizaria a instância privilegiada de gestão do conjunto de políticas públicas desenvolvidas para tal fim.

Retomados esses focos discursivos que envolvem as relações poder-saber, já abordados nos capítulos precedentes, cumpre-me, neste momento, continuar com a análise dos discursos dos/as docentes e técnicos/as. Desta feita, ressalta-se os sentidos higienistas e eugenistas de que as práticas discursivas oficiais, na (re) invenção cotidiana, revestiram a escola, transmutando ideias preconceituosas quanto à sexualidade humana em discursos oficiais, dado o lugar no qual estes foram proferidos.

Cumpram também ressaltar que esta transmutação preconceituosa não recebe a assinatura ou autoria dos/as informantes que compõem esse grupo. Esses/as são, por assim dizer, mediadores/as de tais ideias que, pela falta⁹⁰ de condições, como o grupo colocou anteriormente, não desenvolve uma educação sexual crítica, cidadã, que se constitua como discurso de resistência ao que está sendo veiculado como verdade absoluta, natural, porque provém de uma essência divina. Tornam-se questões de difícil negação, apesar das evidências da história de vida de cada um/a da escola, que, neste caso, é interpretada como um acidente de percurso, um desvio

⁹⁰ A falta... Anteriormente pontuei que este é um termo recorrente nos discursos deste grupo. Falta incentivo, faltam políticas de formação, faltam pessoas *habilitadas* especificamente para tratar de sexualidade na escola, faltam inspetores em número maior, faltam... Melhores salários...

da norma, motivada por falta de princípios morais dos indivíduos que não se enquadram em uma vida “correta”.

Falou-se anteriormente a partir dos discursos de Benevides (1991), Corazza (2001), entre outros, que o indivíduo infantil/adolescente foi constituído como responsável por sua própria cidadania, mediante todo um conjunto de técnicas de si levadas a efeito, a partir dos anos oitenta, em nome de uma junção discursiva em torno dos temas cidadania/democracia. Pelos discursos do grupo em análise, quando a responsabilidade não recai para os pais (concepção de família nuclear carregada de sentidos idealistas), apesar das narrativas dos/as discentes serem tentativas de desconstrução desses sentidos, é aludida imediatamente para o outro grupo: os/as escolares estranhos/as é que são responsáveis pelos desvios. Afinal de contas, docentes e técnicos/as estão lá, na escola, orientando, dando aula, conselhos, falando: “Se esse povo não escuta?”

No entanto, cabe ressaltar, também, é que o que os/as discentes não escutam, na maioria das vezes são as explicações e enquadramentos em regimes discursivos morais que se pautam em outro termo, também muito recorrente nos discursos do grupo em análise: a culpa. “De quem é a culpa, menino/a? É sua que não anda direito (feito homem), ou... é sua, que se insinua para os meninos, é sua, que não olha com quem se acompanha, é sua, ao invés de se acompanhar com seus coleguinhas do mesmo sexo, fica fazendo turma com as meninas, é sua, que não escuta o que os seus pais dizem, é sua que não tem princípios religiosos”... Vê-se que os princípios eugênicos e higiênicos perpassam essas e outras culpabilizações, impedindo qualquer ação educativa que venha a extrapolar os limites da normalidade instituída.

Assim, os princípios higiênicos não vão ficar enclausurados lá, na passagem do século XVIII para o XIX. Eles se materializam na escola contemporânea. O conceito de biopolítica se mostra pertinente para o entendimento dessas minhas argumentações. Esse mantém vinculações com a clínica da saúde, o nascimento da clínica, do hospital, da medicina social que constituíram e foram constituídas nas políticas de saúde européias dos séculos referidos.

A profissão médica é reorganizada e sua prática passa a ser desenvolvida a partir de uma nova relação médico-paciente, que perpassará também toda a

concepção de saúde da sociedade medicalizada. A *Polizeiwissenschaft*—se constituiu na palavra-chave da política de Estado desenvolvida no período citado na Alemanha, intentando uma uniformização político-ideológico da Prússia, que desafia o tempo e permanece orientando os valores institucionalizados até a atualidade. Em contrapartida, na França, em vez dessa medicina de Estado, foi desenvolvida uma medicina urbana, enquanto na Inglaterra a prática médica levou a efeito um controle da saúde e do corpo das classes menos aquinhoadas de recursos materiais, visando ao desenvolvimento de uma aptidão para o trabalho, ao passo que tornaria esta classe destituída de perigos que pudessem atingir as classes elitistas.

Foucault (1984) identifica mudanças estruturais na organização conceitual dos objetos, conceitos e métodos no desenvolvimento da prática médica como também no conhecimento que lhe erige. A classificação foi vista pelo autor com o sentido organizador que, cientificamente, iria fundamentar os estudos da anatomia humana e traçaria o *lay-out* da prática clínica, concebida por uma medicina voltada às classificações das espécies patológicas. Surgia, a partir daí, a institucionalização do hospital, porém, ressignificado, não mais para a preparação da morte e a serviço do pobre. O hospital passa a ser significado como o *locus* legítimo para o exercício da Medicina, com o objetivo de cumprir duas funções: a cura e o ensino, caracterizados por relações interdependentes, mas completamente diferenciadas.

As transformações ocorridas na Medicina impuseram uma profunda mudança às práticas políticas e epistemológicas, que ultrapassarão os limites médico-clínicos, estendendo-se às políticas e epistemes que se conformam à racionalidade do mundo moderno. É neste sentido que a concepção de doença na Medicina moderna é significada a partir de um saber sobre o corpo doente, e, portanto sua profilaxia deverá desenvolver-se na peculiaridade da doença identificada. *O Nascimento da Clínica* se constitui como um acontecimento discursivo de grandes repercussões, uma vez que insurgirão, a partir de então, espacialidades sociais, e a figura do médico passa a ser significada como possuidor de um saber vinculado ao poder de gestor das instituições do campo da saúde e de possuir uma imanente consciência política.

Para o que me interessa, ressalto as relações estabelecidas entre a biopolítica e o liberalismo, visto que serão elas que estruturarão as políticas

públicas, notadamente as educacionais, no campo da sexualidade. No referido período histórico, fazia-se premente para a forma societária de então a elaboração de uma tecnologia própria de governo (FOUCAULT, 1998). Uma das características da prática do liberalismo é que esta congrega um polimorfismo de práticas governamentais que, através de suas regras de gestão, presentificadas em todo o conjunto de legislações institucionalizadas, expandem para além das políticas de medicina social, sanitizando não só a saúde, nem só o corpo, nem só os hospitais, mas todo o corpo social, contando com os serviços que a instituição escolar prestará ao longo de sua história.

O passaporte dos médicos para a escola é, sem dúvida, a saúde pública. Já o objeto de atuação da prática médica na escola, ora se constituirá no corpo (individual, visando o social), ora se constituirá no sexo. Uma coisa é certa, no entanto: capturando o sexo através do corpo (ou vice e versa), o indivíduo, a família e o social serão capturados, objetivados e subjetivados, sistematicamente, através do livro didático de ciências e do currículo que se faz prática no cotidiano da escola, pulverizando-se nas redes discursivas dos/as escolares.

Nos anos oitenta, a escola foi convocada a combater as DSTs/AIDS, a gravidez precoce, e outros problemas sociais oriundos dos desdobramento dessas matrizes. O efeito arquivo, analisado por Foucault (1992, 2008a), fez-se presente nos discursos do grupo em tela no que concerne aos princípios higienistas e eugenistas, no trato da AIDS que se confundia com a sexualidade, para fins de resolução de problemas localizados no âmbito da saúde pública, ao qual estava sendo anexado o sentido não de epidemia, mas de pandemia e que assustava a toda a população ocidental, requerendo investimentos de ordem econômica, de saúde e de educação, acarretando direta e indiretamente um custo financeiro altíssimo por parte do Estado.

Os PCNs se constituem como uma política de combate aos problemas sociais já abordados e soaram como resposta aos apelos políticos das categorias organizadas em torno dessas causas. Dessa forma, temas como a masturbação, que antes recebia a condenação tácita pelos médicos e pedagogos higienistas, sob a alegação de causar sérios perigos à saúde física, intelectual e até moral (no senso comum, os males causados pela masturbação são classificados como causadores

de calos nas mãos, de causar interrupção no crescimento do pênis, de fazer o peito crescer, causar espinhas etc., que, embora mude de nome de grupo para grupo, o conjunto de têm o mesmo sentido), agora, após os PCNs, são ressignificados.

Ao termo é agregado o sentido de “sexo seguro”, alardeado por profissionais convocados pela cena midiática. Em relação a essa ressignificação do termo, não foi percebida no conjunto dos discursos do grupo (docentes e técnicos) nenhuma alusão que pudesse ser significado nesse sentido. A noção da divisão dos mundos entre sensível (humano) e divino, diretamente lá do período neolítico, é que norteia as concepções do termo, atribuindo-lhe um sentido de pecado (ofensa a Deus) e atribuindo a sexualidade uma única função: a de reprodução da espécie. Os discursos que se originam nas Ciências Humanas, que desconstruíram ou tentaram desconstruir essas concepções, mesmo nos componentes desse grupo que portava um diploma de curso superior que legalmente lhes autorizava a essa desconstrução não se fizeram identificar.

Em relação às DSTs, a AIDS, é incluída como mais uma delas, mesmo tendo sido objeto de políticas públicas e campanhas educativas, de ter, muito possivelmente, motivado a criação dos PCNs e por todos os demais motivos já abordados nesta tese. Curioso notar que, neste caso específico, a abordagem das DSTs é feita pelo profissional autorizado: o professor da área das Ciências Biológicas. Na esteira dessas análises, o corpo feminino, através dos órgãos, principalmente internos, úteis para a reprodução humana é discutido. É nesse âmbito que os temas menstruação, ovulação e fecundação são discutidos.

No entanto, métodos contraceptivos não são discutidos com mais vagar e com a seriedade e a importância que o tema requer. Ele é desenvolvido *an passant*. De acordo com alguns fragmentos discursivos desse grupo, essa metodologia é utilizada para que a escola não se preste ao incentivo da iniciação das práticas sexuais⁹¹. É interessante retomar o discurso do General Moacir Araujo Alves,

⁹¹ O termo *iniciação sexual* é uma categoria analítica recheada de princípios e de ideias preconceituosas, pois parte-se do pressuposto de que a iniciação sexual se dá no momento em que a menina – jovem – moça passa a ter relações sexuais com um menino (sexo masculino) e que necessariamente aconteça a penetração. A concepção hetero-normativa é matriz discursiva deste conceito e de seus desdobramentos. Furlani e Lisboa (2004, p. 50) esclarecem que a iniciação sexual se dá desde o nascimento.

analisado por Rosistolato (2004), quando o tal General, em 1968, emitiu parecer contrário ao Projeto-Lei da Deputada Júlia Steimbruck (PMDB), que pleiteava uma Educação Sexual que abrangesse tanto a escola primária quanto a secundária e que foi rechaçado pela CNMC do MEC, representada por este General. Segundo ele, a educação sexual consistiria em educar para o sexo, sinônimo de incentivo à prática sexual. Em outras palavras, isto caracterizaria uma poluição da ordem social.

O conjunto de grafemas, de palavras, de enunciados, não diz dos pensamentos constituídos anteriormente em um lugar mítico da história e, portanto longínquo do presente, traduzindo-se em simples caracteres visíveis. Ao contrário, na densidade das práticas discursivas, há uma profusão de sistemas instauradores das transfigurações de enunciados em acontecimentos, por um lado, e coisas, por outro. Assim, as coisas ditas podem ser revestidas, no sistema da discursividade, de possibilidades ou impossibilidades enunciativas, circunscritas a tais sistemas.

O discurso do General, em 1968, torna-se um enunciado presentificado nos discursos da escola hoje. Os/as docentes e técnicos/as silenciam a sexualidade em suas práticas discursivas-curriculares, movidos/as pela crença que atravessou o parecer do General, ou seja, a sexualidade tem que ser negada para que a prática sexual não seja incentivada. O “não” do General não é tão somente o não de um indivíduo, de um militar, de um dirigente governista. É o “não” do Pai, do marido, do filho homem, do macho, que se institucionaliza e institui “nãos” ecoantes, que desafiam variáveis como a velocidade do som, a calma e a arrogância do vento, a volatividade do espaço e a irreverência e sapiência do tempo, mantendo-se tão ou mais vigorosos que, no momento em que a tinta deixa no papel-parecer o desenho, as formas e os significados extrapolam o significante, fazendo com que a ideia atravesse barreiras (in) limitadas e se transmute em discursos, em metodologias de silenciamento e negação de determinadas políticas e Leis, que pouco ou nada podem fazer a não ser repousar no arquivo.

É neste arquivo, o morto, contraposto à noção de arquivo, em Foucault (2008a), que permanecem “repousando”, sossegadas, as ideias dos PCNs. Para onde as ideias dos Projetos Brasil sem Homofobia e do Programa Saúde e Prevenção na Escola (SPE) não foram, porque nem chegaram a ela. Ou estão lá, repousando sossegadamente em sua condição de guardiões da virgindade, uma vez

que permanecem inviolados, diretamente do túnel dos discursos oficiais, para o túmulo do arquivo-morto da escola, uma vez que, em momento algum dos discursos, nem dos/as docentes, nem dos/as técnicos/as, nem dos/as escolares, nem em outras práticas discursivas no âmbito da estrutura arquitetônica da escola, na disposição de seus utensílios de caráter pedagógico ou não, o Brasil sem Homofobia e o Programa Saúde e Prevenção na Escola (SPE) são evocados. Nenhum de seus aspectos é mencionado. Nem em forma de crítica. Silêncio profundo, total e inquietante.

Dessa metodologia desgastada de tanto uso, impõe-se uma retórica silenciosa, que fala através do currículo, das demais práticas discursivas cotidianas, das disposições dos móveis, da arquitetura da escola, da localização de seu tanque reservatório de água. Nos discursos de docentes e técnicos/as, lê-se “na escola, não, aqui não é o lugar de falar em sexualidade”. Enunciados que assumem o sentido de: “Não queremos nos tornar habilitados para tal, portanto, em vez de procurarmos preencher de alguma forma nossas lacunas teóricas sobre a temática, preferimos, conscientemente ou inconscientemente, esperar que as autoridades tomem as providências cabíveis, como colocar mais inspetores nos pátios e corredores da escola e/ou mandar alguém (estranho/a, diferente de nós), habilitado para falar de tal temática.” Pelo conjunto das práticas discursivas cotidianas, esses profissionais parecem dizer também: “na escola não se deve falar em prevenção de DSTs! O Brasil tem sim, homofobia! E é bom que continue assim”. Esse é o discurso que parece não ser somente dito, mas, dito e repetido, na prática cotidiana de docentes e técnicas/os, discursos que, por sua vez, parece ser negado, rechaçado, contradito, constantemente pelos/as escolares, em suas práticas discursivas no mesmo espaço-tempo. Em poucos momentos, esses discursos se afinam: a escola ou o lugar dos/as desafinados/as discursivamente quanto às sexualidades e sua manifestações.

Continuando com as análises. Chega o momento em que o burburinho, a algazarra, os risos do grupo foram transcritos, com muito trabalho, devido aos tantos sons que se entrecruzaram. Tantos sentidos difíceis de serem captados. Tentou-se uma aproximação imanente, do momento de mais movimento, de mais brilho no olho, dos discursos enérgicos e do alteamento do tom de voz. Tentou-se transcrever

isso tudo para o papel. Tratava-se da polêmica “casar ou não casar virgem”. Aconteceu de o mesmo indivíduo se posicionar contra e favor da “virgindade”, na acepção popular ou de “a jovem manter sua integridade himenal até as núpcias”, numa acepção mais erudita. E outros defenderam que só as meninas deveriam chegar virgem ao casamento. Mas casar, sim, ninguém do grupo teve dúvida quanto a isto: é necessário! E alguém até falou em tom de brincadeira. “Pelo menos uma vez.” A discussão ganhou ares informais, quando alguns dos profissionais alegam que esses/as eram mães de meninos e por isto defendiam essa posição. Houve quem defendesse a virgindade para os dois sexos e se iniciarem juntos e quem defendesse que não se deveria chegar virgem ao casamento, desde que os envolvidos tenham atingido uma maturidade que lhe assegure uma prática da sexualidade, com responsabilidade. Outro fato que mereceu destaque, nesses discursos, foi o relato de uma docente que descreveu praticamente toda sua aula sobre sexualidade, sobre os temas já referidos, mas só para as meninas. Os meninos tentaram ouvir parte das informações, pelas janelas, encostando-se às paredes, mas foram impedidos. A docente explicou-lhes “esse assunto diz respeito só às meninas. Da mesma forma, trataremos quando o assunto for de vocês, Democracia, cidadania, etc., as meninas não vão participar”, Retrucou a docente.

Para esse grupo, a doutrina do mundo cindido em meramente humano, sensível e inferior, contraposto ao mundo dos deuses e, portanto, superior, gera outras cisões que, por sua vez, cindem as sexualidades normal *versus* x anormal as diferenças que promovem desigualdades de gênero e outras cisões de caráter higiênicas e eugênicas na escola, que se materializam nas práticas discursivas através do currículo, mas também das intervenções por parte dos/as docentes e técnicas/os em forma de micropenalidades desenvolvidas no interior do espaço escolar. O corpo masculino não ser mencionado, nem como realidade puramente biológica nos discursos do grupo, apesar de o livro didático trazer imagens internas do aparelho reprodutor masculino constitui-se em uma micro penalidade? Para quem? Ou para qual sexo? E por quê?

Aqui, a masculinidade, na escola cenário da pesquisa, e a masculinidade tal como foi significada no final do século XIX e início do século XX, tornam-se uma só massa, diferenciada apenas por modificações topológicas em alguns de seus

componentes químicos, sem, no entanto promover-lhe alterações de cor e sabor que lhe comprometa a estrutura orgânica. As mães dos meninos defendem que seus varões cheguem bem tarde ao casamento, com uma “virgem de preferência.” Esse desejo é emblemático das significações que os termos masculinidade/feminilidade conformam para elas.

Antes mesmo de discutir a temática virgindade nos discursos dos/as docentes e técnicos/os, quero ressaltar que a pesquisa que subsidia esta tese teve, como componente do conjunto de seus objetivos, oferecer apoio teórico-metodológico ao trabalho educativo, desenvolvido na área de educação sexual, problematizando na oportunidade as limitações dos programas escolares, notadamente os da rede pública de ensino. Tomando como foco a importância desses profissionais refletirem sobre a temática sexualidade, tendo em vista sua relevância para a vida humana e social.

As análises aqui desenvolvidas têm caráter de provisoriedade, considerando as múltiplas configurações que a escola, cenário da pesquisa, apresenta neste momento histórico-social, o que matiza também de provisoriedade as formas particulares de coleta de dados e de liquidez das amostragens. Assim sendo, as análises e informações que ora se apresentam se propõem a contribuir, de forma que for possível, para a inserção da referida temática no conjunto dos conteúdos importantes das práticas discursivo-curriculares da escola e em particular na do Ensino Fundamental.

A urgência de (re) conceptualizações do conceito de sexualidade neste campo se denuncia incessantemente nos discursos desse grupo. A escola parece não se dar conta das profundas modificações ocorridas em todas as áreas, nas últimas décadas, não se colocando, assim, à escuta de seu público alvo, não se colocando à disposição das necessidades dos/as escolares da atualidade, permanecendo asséptica a qualquer interpelação que não se coadune à uniformização, à homogeneização e ao enrijecimento de sua pedagogia, insistindo em não fazer sentido às problemáticas individuais apresentadas cotidianamente pelo imenso contingente que a frequenta, como necessidade e imposição da sociedade do “conhecimento”.

Em relação à sexualidade, os discursos indicam que a escola pode conformar as mesmas características identificadas por Corazza (2001,b), quando da análise das interrelações entre linguagens, espaço, tempo e os processos de ensinar e aprender na escola. A autora afirma existir nesta instituição contemporânea uma “linguagem da gagueira”, caracterizada pelo ruído na comunicação que deveria ser estabelecida, se tal agência estivesse em condições de dialogar em idiomas falados e escutados em outras agências culturais. Assim, a escola, por não acompanhar os ritmos impostos pelas novas configurações sociais de tempo e espaço, não consegue entender as novas senhas das mídias, do cinema, dos esportes, das obras literárias, nem mesmo das telenovelas. Como dialogar com as linguagens impensáveis, indisíveis, da sensualidade, da sexualidade da corporeidade, enfim?

O tema virgindade é um dos que expõem a imensa gagueira que acomete a linguagem da escola em análise. O corpo dos/as escolares teima em não se conformar à regulação e à vigilância incansáveis dessa instituição, que intenta o disciplinamento, a docilização e naturalização. O corpo escapa-lhe, no entanto. Constrói linhas de fuga, válvulas de escape, pontos de resistência. Mas, nem tanto, uma vez que a noção de normalidade instituída pela escola perpassa todos os conteúdos disciplinares, fazendo-se notar nas práticas discursivas que se constituem e constituem a instituição escolar. É possível a comunicação entre essa noção de normalidade impetrada por tal instituição e a normalidade conceptuada pelas outras formas de agenciamentos culturais? Os posicionamentos discursivos das/os docentes e técnicas/os apontam para identidades sexuais e de gênero unas, fixas, bipolares, pautadas em modelos conceituais heteronormativos, performáticos. Não há outra forma de feminilidade e masculinidade que possa ser entendida, no âmbito do espaço escolar, que consiga fugir da base de comparação do que foi instituído e sedimentado ao longo da história como normal e anormal. Para receber o diploma de normal que a escola propicia, junto a tantos outros diplomas por ela viabilizados, o indivíduo precisa atender ao preenchimento de algumas características específicas que digam de sua normalidade. Caso contrário, a cada ausência dessas características que esse apresenta, mais próximo da anormalidade ele se encontra. Características essas que são significadas como mais perto ou mais longe da normalidade, obedecendo a valores anexados às pertencas de etnia, raça, geração,

classe social etc. Para Dagmar Meyer (2000 apud FELIPE; GUIZZO, 2004), as representações hegemônicas de gênero “[...] fixam padrões nos quais se institui o que é ser homem e mulher, como se educam meninos e meninas e, por extensão, o que podem/devem fazer da/na vida.”

Assim, as identidades “normais” e “anormais” vão sendo constituídas, contando com a ajuda metodológica, do segredo, da mentira, da fofoca (positiva ou negativa), elementos muito presentes nas redes constitutivas dessas identidades que, além de se pautarem nas representações de sexualidade neolíticas, heteronormativas, sexistas, performáticas, apresentam-se como pertencentes a linhagens mitológicas, que remontam períodos históricos datados de muito tempo atrás. Eros e Psique se constituem como inspiração para algumas práticas discursivas de profissionais que compõem o grupo em análise.

Dessa forma, uma questão que se mostra importante abordar nestas análises indica o processo arqueológico do conceito de sexualidade e alguns de seus desdobramentos, vinculado à mitologia grega, mais precisamente, no que concerne aos significados conferidos ao mito Eros e Psique, deuses gregos, protagonistas da história de amor que reúnem as essências masculino/feminino, enredadas em teias relacionais envolvendo mãe, filho, nora, narrada por Lúcio Apuleio (nascido por volta de 125 e falecido após 170 DC), no romance *Metamorfose*. Esses significados foram metamorfoseados, ao longo dos tempos, têm sido reinventados na forma de apresentar-se de acordo com contextos sócio-históricos diversos. Assim, consoante com Brandão (1989, p. 209),

EROS é o amor personificado. Em grego *ἔρως* (éros), do v. *ἐρασθαι* (érasthai) “desejar ardentemente”, significa com exatidão “o desejo dos sentidos”. Em indo-europeu tem-se o elemento (e)rem “comprazer-se, deleitar-se”; em sânscrito *ramaté* é “ter prazer em estar num lugar”. PSIQUE é igualmente a alma personificada. Em grego *ψυχή* (psykhé), do v. *ψύχειν* (psýkhein), “soprar, respirar”, significa tanto “sopro” quanto “princípio vital”.

O mito grego está dividido em cinco partes: a introdução; as núpcias da morte; a tentação de Psique e sua paixão; as quatro provas e o desfecho feliz, que culmina com a imortalização da heroína Psique, que recebe aprovação dos imortais

para sua união com o deus Eros. Hermes recebe então ordens do pai dos deuses e dos homens, para que a raptasse da Terra para o Céu. E tão logo a jovem Psiqué chegou à mansão dos deuses, *Zeus*, o deus supremo, foi ao seu encontro, oferecendo-lhe uma taça de ambrósia, a bebida da imortalidade dizendo: “Bebe, Psiqué e sê imortal.” Eros, com efeito, jamais abandonará seus braços, porquanto o vosso casamento será perfeito. E o casamento de Eros e Psique é realizado com a benção de *Zeus* e todos os deuses dentro dos cânones do direito do Olimpo.

O mito de Eros e Psiqué deu origem a muitas análises, interpretações e conjecturas perpassadas pelas mais variadas abordagens teórico filosóficas, e enfocam via de regra o conflito entre Eros, Afrodite (sua mãe) e Psique, que viria a ser sua esposa. Sem dúvida, muitas das análises já efetuadas, em diversas épocas históricas, foram orientadas e continuam orientando algumas possibilidades de *análises* em pesquisas realizadas na área, mas as análises de Neumann (1952, apud Brandão, 1989) onde o mesmo faz um comentário, “uma contribuição ao desenvolvimento psíquico do feminino”, constitui-se, em termos da mitologia grega, objetivamente como nossa principal referência.

Esse mito não se constitui como foco de análises e interpretações apenas dos cânones da ciência nas diversas áreas do conhecimento, mas também, nos mais variados discursos, guardando as devidas proporções, no que se refere ao grau de profundidade de tais análises e das apropriações feitas por indivíduos/grupos, independentemente do lugar disciplinar, ou de pertença de classe social, etnia, gênero, geração e de sexualidade.

Ao evocar visibilidade para a presença de Eros na escola, esta tese promove também o deslocamento da escavação conceitual de sexualidade em direção à mitologia grega. O deus e as deusas (Afrodite e Psique) do amor se fazem presentes nas práticas discursivas contemporâneas, já que alguns sentidos aferidos a conceitos envolvidos nas questões da sexualidade humana parecem ter, no mito em foco, sua gênese. Em relação à temática virgindade, as mães (que não são as mães de escolares da pesquisa, mas as mães docentes e técnicas, tais como Afrodite, a mãe de Eros), tentam enclausurar a potência criadora feminina às suas representações do que seja uma mulher à altura de seu filho, submetendo-a a partir de um poder que lhes foi instituído olímpicamente, a provas e sacrifícios, para só

depois de comprovada a competência e habilidade de superação e o êxito no enfrentamento de grandiosos combates, ritualisticamente, elas (as candidatas a noras), se tornarem finalmente noras, mas em constante estágio probatório e aptas (até que elas, as mães, consigam provar o contrário) a botarem as mãos sofredoras e abnegadas nos filhos-deuses dessas mães-deusas, condição divina esta, que independe do período histórico e dos processos de sociabilidade aos quais estejam vinculadas.

Dessa forma, estabelecem-se aqui algumas possíveis relações entre os discursos da Deusa-mãe Afrodite, das deusas-mães docentes e técnicos, e as exigências de certos sacrifícios impostos às mulheres candidatas à condição de esposa de seus filhos-deuses. O mitologema Eros e Psique seria a figura matricial dos desentendimentos no âmbito feminino, polarizados pela mãe do masculino, a sogra, e qualquer mulher que deseje ser esposa de seu filho (a nora). Estaria aí a referência a toda a sorte de desentendimentos que se dá na interioridade dessa relação (sogra-nora) e que acirra seus meandros por eternas e conflituosas disputas pelo poder? Não se constitui como objetivo desta tese o desvendamento de tais questões, mas essa disputa na confusão das identidades sogra-nora-mãe, vivenciadas, simultaneamente pelas mesmas mulheres é, no mínimo, curioso, uma vez que quando falam do lugar de sogra, seus filhos devem casar com virgens, quando falam do lugar de noras, abrem-se algumas exceções, permitindo a união do filho com alguém que já tenha vivenciado experiência(s) sexual (is).

Convém, contudo, chamar a atenção para o conceito de sexualidade, matriz referencial das questões que envolvem a virgindade. Essas análises têm mais uma vez seu foco deslocado para a desigualdade das relações de gênero, silenciosamente trabalhada nas práticas discursivas do grupo em foco, uma vez que, em nenhum pedaço de discurso, a questão gênero é abordada explicitamente, ou conscientemente, mas ela permeia as práticas discursivas cotidianas e de forma escandalosamente explícita, educa os/as escolares do campo dessa pesquisa, apontando também para a urgência da inclusão na educação sexual das discussões que abordem as desigualdades de gênero, até então, naturalizadas e essencializadas nas e através das práticas discursivas oficiosas que, por processos invisíveis, movidos por velocidade, transmutam-se em práticas discursivas oficiais

nos meandros das relações feminino/masculino no interior da escola e denunciam que o caráter relacional das identidades sexuais e de gênero estão inevitavelmente implicadas.

A virgindade, tal como é abordada nos discursos de docentes e técnicos/as, vincula-se às representações de que a mulher deve praticar o sexo, mas só após o casamento, sendo o ideal mesmo que este seja para fins de perpetuação da espécie. Dessa forma, nos discursos deste grupo é atribuído o mesmo sentido para perda da virgindade e iniciação sexual.

Os deslizamentos de sentidos, quanto às exceções concedidas pelas mães para o consentimento/aceitação da perda da virgindade, para o caso do sexo feminino, não se constituem como um princípio racionalmente aceito e aplicável a toda e qualquer situação, mas apenas e, particularmente, no caso de suas filhas não serem bem sucedidas nas primeiras experiências sexuais; ou seja, se as filhas não se casarem com os rapazes com os quais vivenciaram as primeiras relações sexuais, devem procurar casar com outro, sem que isso implique em vulnerabilidade de caráter ou afrouxamento das regras morais, definidas democraticamente, especialmente aplicáveis às pessoas e situações especiais. No geral, a mulher deve se guardar sim, para seu marido/homem. Esse discurso coloca em pauta a necessidade da educação sexual na escola abordar conceitos relacionados (in) diretamente à sexualidade e que se tornaram atemporais, resistindo vigorosamente às mudanças, inclusive impostas pela revolução iconizada pelo desenvolvimento e expansão da indústria micro-eletrônica.

Desta feita, o casamento aparece nos discursos, longe de se constituir como uma escolha, mas como um fato inevitável na vida de todo indivíduo. Aqui também a sexualidade está muito próxima da idéia de reprodução. Outro conceito que parece refratário às mudanças já registradas nas esferas culturais das décadas anteriores.

As mulheres implicadas nas discursividades em análise demonstram incômodo em entender a prática sexual, como um direito conquistado, um comportamento de liberdade que rompe com o significado de submissão da mulher aos mecanismos sociais de regulação de sua conduta e de sua sexualidade. O tema virgindade denuncia um enorme desconhecimento da escola acerca desta temática,

do corpo, das novas formas de relações e das novas identidades que brotam das novas ordens sociais.

A perda da virgindade nesses discursos parece ser um significado que não se aparta jamais do significante hetero-casamento-mulher submissa-sexualidade para fins reprodutivos. Assim sendo, difícil imaginar qualquer relação entre masturbação e rompimento do himem, satisfação afetiva e física providas da vivência da sexualidade que não inclua o casamento como sua única forma de acesso. A propósito, o conceito de masturbação necessita de um maior espaço nessa sessão. As mutações conceituais polarizadas, ora vilãs, maléficas para o corpo e para a alma, ora ovacionadas (silenciosamente), responsáveis por um sexo seguro, pela manutenção da virgindade etc, têm nas representações individuais e coletivas movimentos pendulares mediante as relações de poder que se engendram nos meandros dos diferentes discursos que legitimam e são legitimados por práticas discursivas pautadas nos discursos disciplinares hegemônicos do desenvolvimento da inteligência, da auto-resolução dos problemas, nas questões de gênero, de classe, de etnia, de religião e de cidadania, sua fonte de robustez e vigorização.

Furlani (2003) apresenta uma definição do termo masturbação, desde sua etimologia, cuja origem deriva da expressão *manu stuprare* que, de acordo com a autora significa estuprar, violar a si próprio com a mão. O sentido de violência conferido a essa prática sexual, de fácil acesso, classificada pelo discurso científico das Ciências Sociais e notadamente pelo das Ciências Humanas desenvolvidas no século XX como benéfica à saúde da sociedade do indivíduo, por aliviar as tensões e minimizar possíveis conflitos de ordem individual/social, tem sido alvo de troca quanto a sua designação nas pesquisas relativas à sexualidade humana e suas manifestações. O termo masturbação – do latim, *masturbare*, que é igual a masturbar, pode ser substituído por autoerotismo, autoestimulação, ou automanipulação. A autora alega que, nestes últimos termos, o sentido de violência é desvinculado do termo como popularmente é conhecido, dando-lhe uma conotação leve, que tem contribuído para que, muitos autores, optem pelos mesmos em seus estudos.

Seguindo a análise arqueogenealógica do termo, tem-se que recorrer à ciência autorizada e, portanto *expert*, para prestar auxílio as minhas análises. Assim

o faço por, acreditar que esta tese será lida por alguém que se interesse por sexualidade, como categoria primordial para explicação/compreensão das relações sociais, das afetividades e da vida, independentemente de área de atuação profissional. É oportuno destacar que, na Psicanálise, existem outras diferenças fundamentais na conceituação da masturbação e do autoerotismo.

Recorro, então, à conferência proferida por Lima (1983), por ocasião do I Encontro Nacional de Sexologia, realizado em São Paulo, cuja temática se intitula: Autoerotismo. Selecciono então alguns fragmentos do discurso do conferencista:

(...) Amar a si é lei, é ordem, é bem. (...) Que nome daremos ao “complexo do amor de si”? Autamor!
Todas as civilizações, mesmo as mais primitivas, sabem que a regra do amor ao próximo é a dileção pela própria pessoa. Na Tábua dos Mandamentos éticos e biológicos, o auto-mor é nomeado como exemplar, não como preceito. É normativo, e não norma explicitada (p.64).

Assim, o autor inicia sua conferência sobre autoerotismo, falando do auto-amor, em Freud e Marx, Tomás e Platão (é do próprio autor a divisão periódica das duplas de teóricos). Ele fecha seu primeiro argumento discursivo, com o enunciado é tão natural, tão bom esse amor de si, que, se alguém vem matar-me sem motivo e me defendendo, matando, não cometo crime (LIMA, 1983).

Após essa introdução, o autor, então define “(...) Autoerotismo (AE) é uma fase que, normalmente, costuma acompanhar o desenvolvimento da libido. Nesta etapa evolutiva, esse tipo de prazer é procurado através de estimulação física, para obter gratificação”. (LIMA, 1983).

O AE foi dividido por Nagera (1964, apud LIMA, 1983) em três etapas que se sucedem à proporção de amadurecimento do ego.

A primeira está próxima de um fenômeno reflexo e ocorre durante período de indiferenciação de “id.” Aqui, a atividade instintiva não tem objeto definido. A segunda vem associada ao narcisismo e tem como característica a presença de um ego dirigindo a libido para si próprio.

Neste avanço de amadurecimento libidinal, a atividade auto-erótica ocorre como auxiliar na construção da imagem corporal. Desse modo, o alívio das tensões,

através de atividades auto-eróticas, representa apenas uma catexia do próprio corpo.

Na terceira etapa, já existe uma relação com um objeto real. Assim, uma fantasia relacionada com algo desejado é adicionada. Existe uma controvérsia sobre quando a atividade masturbatória, desde que é AE, gradualmente leva à masturbação.

Segundo o autor, o ponto que diferencia o AE da Masturbação é a fantasia envolvendo outra pessoa.

[...] Neste caso a manipulação seria masturbatória e não auto-erótica. Outro elemento importante é a presença de orgasmo. Na infância, raramente esta atividade resulta em orgasmo. O padrão infantil é aquele em que há uma excitação crescente sem clímax, seguida de gradual diminuição excitatória. Normalmente, é na adolescência que o orgasmo e a ejaculação estão presentes completando o ato masturbatório.

[...] Uma certa dose de AE pode ser aceita ; entretanto, quando compulsivo, é uma distorção do Eros⁹² (LIMA, 1983,p. 64-65).

No caso particular desta pesquisa, toda vez que o termo masturbação⁹³ foi substituído por outro termo que serviu para designar o ato do indivíduo estimular o corpo, especificamente os genitais com as próprias mãos, o discurso foi se livrando de sentimentos de culpa e de autopunição, mesmo quando o sentido neolítico o atravessava. Ou seja, a matização da sexualidade apenas para efeito reprodutivo de

⁹² A teoria psicanalítica, produzida no século XIX, pautou-se na idéia básica de que o homem desde o seu nascimento até a sua morte tem a libido como mola mestra dos seus instintos de vida e de morte. Tais instintos foram denominados por Freud de *Eros* e diz respeito às tendências superiores e criativas, e de *Tânatos* ou das tendências neuróticas e destrutivas. Estes instintos podem ser traduzidos numa energia ou pulsão sexual que se faz presente em todas as idades etárias da vida humana, em todas as nossas experiências, matizando nossas emoções, sentimentos e relações, desde a mais tenra idade (CHAUI, 1985). É com base neste discurso teórico, que a justificativa da *educação sexual* não ter como objeto de estudo uma determinada idade etária para seu início encontra um de seus *fortes* respaldos.

⁹³ Quanto ao termo *masturbação*, ver TARDJMAN, G. *Chaves da sexologia. Tradução de Fernando de C. Ferro. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1972.* O livro apresenta no III capítulo - *Passeio através da história da sexologia*, importante resumo da obra de Haveloche Ellis, figura de grande destaque na história da sexologia, que enfrentou o puritanismo da época vitoriana e dedica especial atenção ao tema. No IV capítulo – *O impacto Freudiano: o inconsciente e o conflito psíquico*, é apresentado o objetivo confesso da psicanálise de acordo com o próprio S. Freud, trazendo valiosas contribuições para melhor entendimento do termo; ver também FREUD (1969).

perpetuação da espécie e/ou da família cristã, como uma prática do mundo divino, e toda a gama de comportamentos e *scripts* sexuais, considerados mundanos ou inerentes às sexualidades periféricas, no dizer de Foucault (1984), como prática de pecado ou ofensa a (os) Deus(es), foi sobrepujada por um sentido de conquista e de legitimidade mediante o avançar da sociedade, como foi justificado pelo grupo em análise. É nesse sentido que a masturbação⁹⁴ se transmuta para auto-manipulação erótica, como ato aceito socialmente, mas não tanto, individualmente, pois o termo em qualquer de suas terminologias continua deixando os indivíduos da escola sem jeito, pouco à vontade e, principalmente, sem autoridade para discutir institucionalmente algo concernente a essa prática e muito menos a sua inclusão no currículo oficial, apesar da LDB vigente amparar tal discussão.

O sujeito higiênico e sadio, objeto de formação da política de saúde desenvolvida no século XIX, que concentrou suas ações na família, através da medicina social, buscando a implementação eficaz da medicalização dos indivíduos, faz seus ecos nos discursos do grupo em análise. Ele (o sujeito) continua sendo produzido à revelia das novas demandas educacionais/sociais, vinculado a um conceito de família, que se manteve alvo das práticas médicas sobre a população desde o século XVIII, originada na política da mesma medicina social que teve como berço a sociedade europeia. Essa família, apesar das gritantes falas e demais práticas discursivas, continua no imaginário individual e coletivo dos que conformam a escola. Tais ideias justificam a exclusão do masculino das poucas oportunidades que a escola propicia quanto à discussão de temas que envolvam sexualidade, sob o signo da educação sexual, discurso de curso eminentemente institucional, componente curricular oficial. Só assim, a temática recebe uma mínima visibilidade institucional. Mas, essa oportunidade não é direito de todos, pois aqui, a

⁹⁴ Neste trabalho, o termo masturbação é utilizado por ser desta maneira que as/os informantes o conheciam. Ao efetuar a troca dos termos no decorrer do período de geração e coleta de dados, essas se mostraram surpresas, mas simpáticas/as às “novas” terminologias, principalmente após receberem as informações quanto aos sentidos que os termos comportam, no discurso. No entanto, mesmo quando o termo masturbação foi amplamente utilizado, o sentido de violência sexual, estupro, ou significados afins não foram percebidos nos discursos do grupo. Acredito que, mesmo sem o conhecimento das informações psicanalíticas, o grupo o tenha significado, não com o sentido de estupro, ou de violência, mas apenas como um tabu, uma atitude-pecado de acordo com os significantes ético-religiosos que delineavam as suas discursividades escolar/familiar.

discriminação, ou preconceito de gênero, excluem os homens das informações básicas sobre saúde reprodutiva, prevenção das DSTs, menstruação, corpo, etc.

A política médica europeia, que ecoa na escola brasileira em ondas audíveis, inteligíveis e inevitáveis, insiste na formação do complexo família-filhos como primeira instância da medicalização dos indivíduos. Por todo o século XIX, essa ideia vai permanecer como estruturadora das práticas médicas em formas de conteúdos educacionais dos currículos escolares oficiais. A escola do século XXI continua a articular e perseguir esse objetivo, quando transfere para a família a obrigação de tratar dos assuntos que envolvem a sexualidade. Desde o século XVIII a família passa a ter como tarefa primordial, o desempenho do,

(...) papel de articulação dos objetivos gerais relativos à boa saúde do corpo social com o desejo ou a necessidade de cuidados dos indivíduos; ela permitiu articular uma ética "privada" da boa saúde (dever recíproco de pais e filhos) com um controle coletivo da higiene e uma técnica científica da cura, assegurada pela demanda dos indivíduos e das famílias, por um corpo profissional de médicos qualificados e como que recomendados pelo Estado. Os direitos e os deveres dos indivíduos concernindo à sua saúde e à dos outros, o mercado onde coincidem as demandas e as ofertas de cuidados médicos, as intervenções autoritárias do poder na ordem da higiene e das doenças, a institucionalização e a defesa da relação privada com o médico, tudo isto, em sua multiplicidade e coerência, marca o funcionamento global da política de saúde do século XIX, que entretanto não se pode compreender abstraindo-se este elemento central, formado no século XVIII: a família medicalizada-medicalizante (BONATO,1996,p. 13).

A exclusão de gênero junto a muitas outras têm circularidade nas agências educativas e invoca para si a reflexão, o pensar sobre a problematização do princípio da arbitrariedade que erige e atravessa tais práticas discursivas. Essa partilha dos direitos em relação aos gêneros, no que concerne especificamente, no caso desta tese, à sexualidade, beneficia a quem? Partindo-se do princípio de que as identidades de gênero, sexualidade, etnia, geração etc. são constituídas relacionalmente, então qualquer dos pólos que se mostre como alvo da exclusão, inevitavelmente coloca o seu outro como *outsider* da relação. Assim, as disposições de submissão da mulher ao poder do homem, veiculadas pelas práticas discursivas oficiais e oficiosas, em trabalhos incessantes de socialização e individuação, tal

como as disposições que levam o homem a reivindicar e a exercer a dominação, não se inscrevem em nenhuma ordem natural. Essas disposições são constituídas nos e pelos longos processos de socialização, normalizando a diferenciação em relação ao sexo e ao gênero oposto, naturalizadas no fazer diário da escola.

As palavras de Bourdieu (1999) podem ser ilustrativas destas disposições, que perpassam os discursos dos/as docentes e técnicos/as da escola em análise, quando o autor afirma que “ser homem, no sentido de vir, implica um dever-ser, uma *virtus*, que se impõe sob a forma do **é evidente por si mesma**⁹⁵, sem discussão” (p.62). Paradoxalmente, as mulheres nesses discursos, constituem-se como diferentes, mas no caso específico, as diferenças estão vinculadas ao sentido de inferioridade, uma vez que os processos de socialização as diminuem, nega-lhes visibilidade, ao passo que se desenvolvem os processos de aprendizagem dos conteúdos oficiais, inscrevem-lhes também nos corpos, sob a forma de um quadro referencial de disposições naturalizadas, os gestos, as atitudes, os modos de pensar e agir, seguindo a determinação de um *ethos*, uma crença que se impõe independentemente da vontade do grupo em análise e dos demais indivíduos, alvo das práticas discursivas neste *locus* desenvolvidas.

Seguindo a análise bourdieuniana, assim como “a nobreza, ou a questão de honra, no sentido do conjunto de aptidões consideradas nobres (coragem física e moral, generosidade, magnanimidade, etc.), é produto de um trabalho social de nominação e de inculcação [...]” (BOURDIEU, 1999, p.63), em relação às atitudes, aos gestos, às posturas, e às formas de se vestir, de se apresentar, de se relacionar sexualmente etc., vão constituindo identidades sociais/individuais que se instituem por “linhas de demarcação mística”, conhecidas e reconhecidas por todos, que “o mundo social desenha, increve-se em uma natureza biológica e se torna um *habitus*, lei social incorporada” (BOURDIEU, 1999, p. 64).

Nesta trama, os conceitos como iniciação sexual, masturbação, virgindade (entre outros) e as disposições sociais correspondentes a gênero são tecidas, ponto a ponto, constituindo corpos, sexualidades, sociabilidades padrão e desviantes, no

⁹⁵ Grifos do autor.

habitus “escola de ensino fundamental”. Neste, a organização e a circulação de valores tão comuns se estabeleceram em lugares de confinamento, nas sociedades disciplinares, parecendo estar em crise, ou em verdadeiro colapso esse modo de poder.

Os meios de confinamentos aqui privilegiados, como a escola e a família, mostram suas imensas rachaduras, as quais as reformas educacionais das décadas de 1960 e 1970 (LDBs e DLs), a Constituição de 1988 e as reformas educacionais intentadas nas décadas de 1990 e 2000 (PCNs, Brasil sem Homofobia e Sexualidade e Prevenção na Escola) não foram suficientemente eficazes para diretamente, no caso da escola, e, indiretamente, no caso da família, impedir sua implosão. Até porque o disciplinamento requeria um estágio posterior de elaboração e sofisticação da forma de poder, que não pára de se proliferar ao ar livre, e nem por isso é menos eficaz. Ao contrário, talvez por essa característica de aparente falta de controle, o controlato mostre muito mais sua eficácia na arte de controlar “não controlando”.

Daí o avanço registrado da educação a distância nos últimos anos. Será um novo paradigma de organização educacional? A escola como *locus* de confinamento estará com seus dias contados? Estaria aí a possível causa de seu insucesso? A instituição escola estaria insistindo em confinar, quando os/as alunos/as não se coadunam mais a esse modo de poder, que, segundo Deleuze (1992), conforma os dois pólos: a assinatura (indicativa do indivíduo) e o número de matrícula (relativo à sua posição numa massa)? O autor ressalta, no entanto, que a disciplina não conjuga incompatibilidade entre as duas maneiras de identificação, pois o poder disciplinar, ao mesmo tempo em que se mostra massificante, é também individuante, ou como o próprio autor argumenta. Constituem num corpo único aqueles sobre os quais se exerce [o poder], e molda a individualidade de cada membro do corpo (p.222).

A assinatura e o número de matrícula perdem seu poder fetichizador. Para estar vivo na Sociedade de Controle, têm-se que portar uma senha, ou uma linguagem numérica composta por cifras, responsáveis pelo acesso ou exclusão à informação. O binômio massa/indivíduo se divorcia. É com base nessa separação que Deleuze (1992) diz que os indivíduos transformaram-se em “dividuais”,

divisíveis, enquanto as massas se tornaram amostras, dados, mercados ou “bancos” (DELEUZE, 1992, p. 222). Sem estabelecer relações lineares, o acontecimento “Sociedade de Controle” ainda não tem a visibilidade que lhe é legítima. A escola lhe nega esta capacidade furtiva das formas de poder. Aqui, outra separação precisa ser evidenciada: trata-se do devir e da história: O devir não é história; a história designa somente o conjunto das condições, por mais recentes que sejam, das quais se desvia a fim de “devir”, isto é, para criar algo novo. É exatamente o que Nietzsche chama de o Intempestivo (DELEUZE, 1992, p.211).

No caso específico desta tese, este *devir* tem, por enquanto, se limitado a (re)atualizar imagens e enunciados, encarnados em valores, nas formas culturais, em sistemas não discursivos que constituem a produção de subjetividades, de identidades em formas de se viver e pensar sexo/gênero no e para o gênero masculino.

A centralidade no masculino é, por assim dizer, uma cilada (BOURDIEU, 1999), não só para as mulheres, como tem sido colocado em evidência no senso comum e por alguns discursos disciplinares, tanto ao gênero como categorial não relacional, quanto aos homens. Ao se evitar que os meninos tenham acesso às escassas informações sobre o corpo, menstruação e sistema reprodutivo, não se evita apenas que ele seja atendido em seu direito institucional de ter informações sobre conteúdos concernentes à sexualidade humana, mas à saúde reprodutiva e as possíveis formas de se viver o sexo com mais qualidade, por ter nas disposições de gênero valores e princípios que viabilizam relações humanas mais igualitárias, menos assimétricas e excludentes.

O que é mostrado e produzido apenas como um privilégio do sexo masculino, em detrimento do feminino traz prejuízos na qualidade das relações e da vida não só para o pólo considerado excluído do direito. Bourdieu (1999), aponta como contrapartida desse privilégio masculino, a tensão e contenção permanentes, levadas, por vezes, ao absurdo, que impõem a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade. “[...] A virilidade, entendida como capacidade reprodutiva, sexual e social, mas também como aptidão ao combate e ao exercício da violência (e, sobretudo em caso de vingança), é acima de tudo, uma carga (BOURDIEU, 1999, p. 64)”.

As características constitutivas de feminilidade, apresentadas por Bourdieu (1999), como medos e angústias, suscitam princípios de fraqueza enquanto encarnações da vulnerabilidade da honra. Assim, expostas a constantes ofensas, as mulheres, ou o sexo frágil, é contraditoriamente fraco, pois não possuem a força, a virilidade, a racionalidade etc., e forte, na mesma medida, em tudo que possa ser simbolizado como armas da fraqueza, tais como a astúcia diabólica e a magia.

Inspirada em Foucault (1982), posso afirmar que as aprendizagens corporais, os conceitos e *scripts* sexuais não são, como muito costumam supor, a superposição, por um lado de desejos oriundos de instintos naturais e, por outro, de leis permissivas e restritivas que ditam o que se deve e o que não se deve fazer. O comportamento sexual é mais que isso. É também a consciência do que se faz, a maneira como se vê a experiência e o valor que a ela se atribui.

Assim sendo, é difícil falar de arqueologia do conceito de sexualidade sem relacioná-la aos mitos e tabus que a envolvem, que a velam e a constituem. No entanto, tratarei mais especificamente das ideias que se constituem como mitos e tabus sexuais, a partir da análise dos discursos dos/as escolares, pois nestas discursividades se evidenciaram as maiores necessidades da intervenção da educação sexual, uma vez que muitos destes mitos e tabus se presentificam com bastante vigor nas tais práticas discursivas.

Na esteira das análises dos discursos do grupo de docentes e técnicos/as, o tema gravidez precoce ou na adolescência, ou não desejada ou não planejada é recebido pelo grupo sem muita distinção semântica entre os termos. Da minha parte, opto por adotar o termo gravidez precoce, mesmo correndo risco de enquadramento teórico não desejado, mas é o termo menos dúbio para designar a gravidez ocorrida no período que compreende o período da adolescência, de forma não planejada. Nota-se que, em relação a esse tema, mais uma vez as alunas são privilegiadas, tendo acesso a mais informações que os alunos⁹⁶ (ALTMANN, 2005). A temática sexualidade em si não é merecedora de visibilidade no elenco dos conteúdos do

⁹⁶ No capítulo seguinte, este tema será analisado a partir da *ótica* do outro pólo: os/s alunos/as.

currículo da escola. Nem recebe visibilidade ou atenção especial em seu projeto político pedagógico, como problema social relevante da sociedade brasileira.

Nos discursos oficiais, no entanto, a gravidez precoce assume um caráter de problema social grave, também relacionado ao sexo feminino. Talvez isto se justifique por fatores culturais machistas, que colocam tal problema como pertencente unicamente à agenda feminina. Daí, o destaque das políticas públicas para fatores, como as demandas sociais em torno da mulher, da maternidade, da juventude e da criança, inclusive mobilizando políticas no âmbito da saúde pública. Altmann e Martin (2006) chamam a atenção para a utilização indiscriminada ou ilimitada dos adjetivos “precoce,” “indesejada” “ou não-planejada” para referir-se à gravidez na adolescência, ressaltando que esta fase é considerada uma época inadequada para a maternidade e a paternidade, que devem ser postergadas e planejadas. Para esses autores, os termos apresentados têm por função indicar que a gravidez neste período não é aconselhável, ainda mais em uma sociedade com características como as do Brasil. Na contemporaneidade, a gravidez vem ocorrendo em um período da vida da mulher, principalmente, devendo ser desejada e racionalmente planejada. Para Heilborn et al (apud ALTMANN; MARTIN, 2005),

[...] tais fatores tornam o fenômeno da gravidez na adolescência consideravelmente mais visível. A gravidez na adolescência desponta como um desperdício de oportunidades, como uma subordinação – precoce – a um papel do qual, durante tantos anos as mulheres, tentaram se desvencilhar. Outros dois elementos seriam a redução da fecundidade no Brasil – entre 1960 e 2000 caiu de 6,3 para 2,3 filhos por mulher – e o aumento, ao longo das duas últimas décadas, da proporção de gravidez e de nascimento na juventude que ocorre fora de uma união. A “ilegitimidade” dessa gravidez contribui para transformá-la em problema social.

Cumpre, à escola, a difícil tarefa de minimizar os dados estatísticos relativos à ocorrência da gravidez precoce⁹⁷, das DSTs e do alto índice de pessoas

⁹⁷ Como medidas preventivas das DSTs/AIDs e da Gravidez Precoce sugere-se minimamente que a escola, no desenvolver de seu projeto pedagógico, discuta os métodos anticoncepcionais, uma vez que adotar a *pedagogia do bombeiro*, simplesmente apagando o *fogo*, não tem se mostrado uma alternativa eficaz. Fazer de conta que os problemas não existem e que não se constitui como tarefa da escola minimizá-los só tem aumentado nossos problemas sociais. Assim, os mesmos devem ser *atacados* em rede, como também em rede funciona o narcotráfico, o uso das drogas (pelos/as

soro positivas para o HIV. No entanto, pesquisas realizadas nas escolas brasileiras demonstram que o Estado neoliberal não tem destinado maiores preocupações para com esses graves problemas sociais, uma vez que políticas públicas eficientes e eficazes não têm se colocado na ordem da agenda política nacional nem das demais instâncias governamentais.

escolares), a violência urbana e outros problemas identificados como reais na escola brasileira. Não se encontra no projeto pedagógico da escola, cenário da pesquisa, nenhuma preocupação com a discussão da Sexualidade Humana nem se menciona orientações que poderiam servir como forma de *auto-affirmação* da escola, assumindo a mínima responsabilidade, já legitimada pela LDB vigente, discutindo temáticas que inquietam seus/ suas estudantes, como as elencadas neste trabalho de tese, como também oportunizando discussões e debates, divulgando, desmistificando, formas anticoncepcionais, como o uso da camisinha, da pílula, do DIU, do diafragma ou gel espermicida etc.. Pelo menos a título de informação, já que a sexualidade, por mais que algumas unidades escolares desejem, não tem como ser *silenciada*. Esta, mesmo não discutida, grita. E seus gritos ecoam aos quatro ventos...

4 AS REDES DISCURSIVAS DOS/DAS ESCOLARES

"If they say: Why, why?/ Tell them that it's human nature"
(Michael Jackson, Steve Porcaro e John Bettis, **Human Nature**, 1983)

4.1 OS DISCURSOS DAS/OS ESCOLARES: a escola como lugar de regulação e disciplinarização das sexualidades e identidades

O imaginário coletivo, as representações individuais e sociais se constituem a partir de normas estabelecidas entre indivíduo e sociedade, objetivando, em última instância, a comunicação entre estes. No entanto, essa comunicação não se dá sem tensão, amigavelmente, uma vez que este processo é mediado por redes cambiantes de categorias de pensamento que estão relacionadas aos modos de vida, às culturas e às épocas históricas, estando sujeitas a variações de sentidos e significados. Tais variações podem ocorrer em velocidade máxima, como podem ser retardadas, ou não ocorrerem, caso não haja interesses individuais e/ou grupais em construir outros discursos nesta intenção. Estas categorias não estão dadas *a priori* da sensibilidade, como acreditou Kant (2005). Esses conceitos ou representações estão vinculados às formas de organização social, sendo, portanto, tributários das relações poder-saber que vigoram em determinadas sociedades.

Acredito que essas considerações são pertinentes para desenredar os discursos do grupo dois, quanto às categorias de pensamento, que resultam da imensa cooperação que os grupos humanos intergeracionais constituíram, teceram, costuraram, mediante seus saberes, seus embates cotidianos, suas negociações comunicativas, quanto à sexualidade e seus desdobramentos. O sociólogo clássico E. Durkheim (1989, apud VARELA, 2002) dedicou fundamental importância em seus estudos às categorias espaço/tempo, por essas noções propiciarem uma coordenação e uma organização dos dados empíricos, que favorecem para que os sistemas de representação dos grupos humanos, em determinado contexto sócio-histórico, sejam efetivados, sobre si mesmos e sobre o mundo.

O sociólogo contemporâneo-alemão N. Elias (1989, apud VARELA, 2002), corrobora com a ideia do seu colega clássico-francês, ressaltando que as categorias consistem em instituições sociais, de caráter simbólico, que os grupos humanos

utilizam como meio de orientação e de saber. O espaço aberto por Durkheim (1989, apud VARELA, 2002) é otimizado por Elias (1989, apud VARELA, 2002) que, a partir das categorias tempo-espaço, desenvolve suas análises sobre os processos de sociabilidades que se configuram nas sociedades modernas, engendrados nas e pelas tramas dessas categorias e os indivíduos e os grupos sociais. O desenvolvimento das sociedades industriais, a partir da formação dos Estados modernos, forja novas necessidades aos indivíduos e grupos humanos imprimindo também novos sentidos às referidas categorias.

O tempo passa a ser entendido como um *continuum*, que passa ininterruptamente em um fluxo infinito, fruto de um trabalho, já contínuo de toda uma rede de reguladores temporais que não cessa de se proliferar nas relações indivíduos/sociedade/processo civilizador, que estiverem se engendrando e se configurando. A vida passa a ser significada, seguindo os ditames dessas novas configurações temporais, que terão o sal e o fermento necessários para a fabricação da categoria de identidade pessoal que se constituiu nas sociedades ocidentais e que serviu de alimento para a constituição de outras identidades modernas.

Os modos de regulação das categorias tempo – espaço, assim intensificadas, forjarão novas sensibilidades, novas condutas, novos *scripts* sexuais, diferenciados das sociedades menos complexas. Tempo-espaço são também categorias objetivadas e subjetivadas, postas a serviço das objetivações e subjetivações utilitárias às demandas individuais e sociais. Tais categorias, no entanto, não estão sendo utilizadas como ferramentas de grande abrangência nas pesquisas realizadas nas interfaces das áreas sexualidade, educação e sociedade. No caso particular desta tese, quero registrar a relevância destas categorias de pensamento para a pesquisa sociológica, que se propõe a desvendar, na medida do possível, os nexos que inviabilizam os acessos aos links objetivadores e subjetivadores concernentes às intercomunicações entre sexualidade/educação/sociedade para uma melhor compreensão de seus processos formadores.

O tempo passa. Essa é uma concepção socializada que individualmente faz se incorporar tal mensagem em todos os letreiros e que pisca em luz *neon* nas noites pós-modernas das cidades e permanecem à luz do dia emitindo a luminosidade que lhe é peculiar no período noturno: tudo é fugaz, a noite passa

velozmente. O dia é encurtado. A vida tem que ser vivida rapidamente: essa é também uma mensagem assimilada socialmente, e que se institui como norma, uma verdade instituída socialmente que vira lei para o indivíduo pós-moderno. Ao sentido de efêmero, fugidio, é paulatinamente anexado o sentido de banal e banalidade passa a ser um substantivo produzido e impresso em larga escala e adesivado a tudo que compõe a vida, respeitando, é claro, as singularidades de cada um, pois esse novo indivíduo é igual e diferente, simultaneamente em relação a seu outro.

Nessa maquinaria, a banalização do sexo não podia ficar de fora. Ela se colocará no cerne das engrenagens que movimentam e envolvem a sexualidade e suas manifestações. Ela assegurará altos índices de audiência, não só aos programas televisivos, aos *realities shows*, mas a todos os programas que precisarem de alguém para ouvi-los. É certo que há um custo social também altíssimo aos/às escolares (crianças e jovens), às famílias, à sociedade enfim, que tanto custeia essa banalização quanto abstrai suas graves consequências. Não discuti-las, em espaços pedagógicos como a escola e a família, tem sido a alternativa mais viável para a abstração dos graves problemas sociais que a sexualidade e a vida banalizada acarretam e, sobretudo, uma das formas de controle do tempo que se interioriza. A ritualização, a formalização das novas condutas, fugidias e efêmeras são indexadas às personalidades individuais, orientando concomitantemente para uma visão de mundo específica, uma vez que a separação entre subjetivação e objetivação se dá puramente em nível didático.

A capturação da vida pelas biopolíticas nas sociedades ocidentais, permeadas pelas políticas econômicas e educacionais, constituíram e *mcdonaldizaram* a escola. As sexualidades e as relações afetivas devem ser atualizadas a partir do *fast food* da vez, do momento, do instante. Consumir, espetacularizar a si próprio para encantar e solapar o outro, viver a eterna busca. Para Corbin (2005), vive-se agora a excitação pelo “nada encontrar”. Esse “nada encontrar” colore a vida com o sentido da busca. Buscar. Sempre, sempre, pois, assim, avalia-se o tempo como passando sem cessar! Para Nahoum-Grappe (2005 apud CORBIN, 2005), ao analisar a *night parisiensse* contemporânea, o grande momento da noite acontece quando não estamos mais nem em um, nem em outro dos lugares escolhidos, mas justamente durante os deslocamentos.

Elias (1993), em suas análises, não deixa escapar o mais ínfimo espaço no vácuo que se estabelece entre as formas de se regular e pensar os espaço-tempos, de maneira que cada indivíduo se aproprie do tempo como sendo só seu, ou seja, é imperativo o corpo social e cada um dos que lhe compõe, pensar que o tempo objetivo, o tempo físico, ou o social diferem do seu tempo, o subjetivo. Mas o que isso tem a ver com as sexualidades humanas? A partir desses marcadores do tempo, que minimizam espaços, as identidades, assim como quase tudo na vida pós-moderna, se tornam fugidias. E o tempo de cada um nas relações sociais, no encontro com o outro, no encontro com sua cara metade da vez, é agora subjetivo por demais, dependendo das equações entre inúmeras variáveis, que, em geral, tem como resultado da operação os caracteres que formam a sentença: “i-m-p-o-s-s-í-v-e-l”.

A sexualidade se constituiu fugidia, as relações se tornaram fugidias, líquidas, como diria Bauman (2001), as formas de regulação do tempo, as leis do mercado, a produção, inclusive a objetivação e a subjetivação dos indivíduos tornam-se mais complexas e sofisticadas. A revolução da micro-eletrônica atinge a todos, mesmo que indiretamente. O amor líquido (BAUMAN, 2004) está no ar e, para tanto, se transmuta para a forma de vapor, fugaz e passageiro, porque, em sua maioria, as novas relações erótico-afetivas não vão além do ficar. E ao “fica” só se coloca duas possibilidades: se solidificar ou simplesmente se metamorfosear em vapor, que, dependendo do resultado da equação de um-sem-fim de variáveis, poderá se solidificar e se tornar líquido novamente. O ciclo pode se repetir. Repete-se. Não se repete. O princípio se repete, mudam-se os protagonistas da relação. Outra forma de se regular o tempo, preferida, diga-se de passagem, para uns, que fazem do estar no mundo um estágio que tem como finalidade única colecionar emoções eróticas!

As categorias espaço-temporais influem na regulação das condutas e da sensibilidade, incorporam-se na estrutura social da personalidade. O processo civilizador, qualquer que seja ele, é mensageiro de um tempo, variáveis cada vez mais velozes, quanto mais as exigências temporais forem intensificadas, à medida do grau de potencialidade de complexificação que as sociedades alcancem. A sexualidade e as maneiras de percepção e medição do tempo são relacionais. É

neste sentido que posso afirmar que as sexualidades são modeladas pelo tempo, ao passo que esse é reconfigurado pelas formas de pensar e viver o sexo. Esses movimentos são frutos das objetivações das formas de poder que se engendram. Em outras sociedades, nas anteriores às nossas, por exemplo, não se faziam necessárias as concepções de tempo e espaço, legítimas às sociedades pós-modernas, portanto não seria útil objetivar uma consciência individual como a que os indivíduos dessas sociedades desenvolveram, subjetivando-a à categoria de identidade pessoal, multiplicando-lhe as possibilidades de alteridade e autodiferenciação em relação ao seu outro.

Na esteira das análises espaço-temporais-processos-civilizadores-indivíduo-sociedade de Elias (1990, 1993, 1994) e do indivíduo-corpo-consumidor da não-sociedade de Bauman (2001)⁹⁸, posso pensar a sexualidade humana ritualizada e formalizada pelos controles socialmente vivenciados na sociedade pós-moderna, pelos modos de regulação espaço-temporais por tal sociedade implementados. Essas noções de tempo-espaço não só orientam uma determinada visão de mundo, como citei anteriormente, mas também vão se incorporando à estrutura da personalidade individual, minimizando ou extinguindo completamente a linha tênue da separação entre os processos de objetivação e subjetivação quanto às formas de vivenciação das sexualidades.

No primeiro capítulo desta tese, foram abordadas as relações disciplinarização/corpos/sexualidade, no contexto do projeto da Educação Moral e Cívica nas décadas de 1960/1970. Nesta sessão, que se pretende-se dar conta das teias discursivas engendradas pelos/as novos/as escolares⁹⁹, ou seja, o como os

⁹⁸ Em *Modernidade líquida*, Bauman também elabora inteligentes e profundas análises sobre as categorias de pensamento tempo-espaço, a partir das diferenciações objetivadas do capitalismo (pesado e leve), da individualização dos grupos, do *poder* de compra, inclusive de uma vida tranqüila em *Heritage Park*, a cidade imaginária de G. Hazeldon, onde o *corpo consumidor* não seria imolado, já que as relações tempo-espaço sofreram drásticas mudanças atendendo às *novas* demandas sociais/individuais deste *lugar*.

⁹⁹ Aqui privilegio a análise dos discursos de novos/as escolares, mas, tanto quando privilegiei a análise dos discursos de docentes e técnicos no capítulo anterior, como neste que se corporifica, a separação se dá, mais uma vez apenas em nível didático, uma vez que os discursos de docentes, técnicos, escolares e em alguns casos, dos pais dos/as escolares se encontram imbricados, enredados em tramas que, por vezes, dão mostras da impossibilidade de separá-los, justificadas

discursos oficiais foram sendo apropriados pelos/as usuários/as da escola contemporânea, o efeito arquivo dessas discursividades e a re-invenção, ou os novos sentidos produzidos por esses/as escolares.

Assim, denota-se uma articulação cadenciada entre poder, categorias espaço-tempo e as pedagogias que se articulam também com as modalidades conceituais de sexualidade agenciadas pela escola, atendendo a negociações dos indivíduos e grupos que dela fazem usos e que, via de regra, tais usos não são os determinados e/ou intencionados pelos discursos oficiais nas mais variadas instâncias - MEC e suas secretarias em níveis federal, estadual, municipal e local (os meandros da escola). Essas articulações se dão nas relações indivíduo e sociedade, compondo um social que é feito, desfeito, refeito, processualmente, a cada instante, se atualizando ou se esgarçando, se robustecendo ou enfraquecendo, mas não se solidificando ou petrificando-se, porque esses processos se dão nas relações vivas, que pulsam e que fazem sentido de alguma forma para os que nelas estão incluídos e as engendram.

Waizbort (2001) defende a tese, usando o termo que ele mesmo apresenta em seu texto, de que a sociologia de Elias deriva da obra de Simmel. No decorrer da obra, o autor aponta várias semelhanças entre os princípios fundantes e fundamentais das análises dos dois sociólogos. Aqui destaco o conceito de social, que tanto em Elias como em Simmel é significado como um conjunto de relações, em que todos, sociedade, grupo ou unidade de sobrevivência, trata-se de um todo relacional, o qual não existe sem indivíduos, assim como não há apenas indivíduo, mas indivíduo na sociedade. Dessa forma tanto indivíduo, quanto sociedade, entendidos como termos separados um do outro, caracterizam um mito que concerne à sociologia desmistificar, visto que esta é sua tarefa enquanto caçadora de mitos (WAILZBORT, 2001, p. 91-92).

Varela (2002), em seu trabalho sobre as categorias espaço-temporais e socialização escolar, constatou que boa parte das pesquisas que buscam dar conta da gênese das modernas categorias espaço-temporais apresentam com

também pela simultaneidade de identidades diferenciadas que os mesmos indivíduos assumem e pelas descontinuidades, rupturas e contradições próprias das discursividades.

regularidade a minimização da importância que as instituições educativas vêm desempenhando ao longo de sua história, no que concerne à formação, reprodução e transformação de nossas concepções sobre as categorias espaço-temporais. A autora alega que a ausência verificada em tais pesquisas quanto à consideração das categorias em suas análises, se deve em grande parte pela especialização dos saberes sociológicos, como também pela fragmentação dos saberes em áreas hierarquicamente divididas. A autora adverte: “(...) E assim, enquanto o estudo destas categorias converteu-se numa parte da sociologia do conhecimento, a sociologia da educação permaneceu, em geral, alheia a essas questões. E foi assim que a especialização converteu-se em obstáculo que é preciso salvar” (VARELA, 2002, p.77).

Para esta tese, as análises de Varela (2002) são bastante pertinentes, uma vez que a autora defende a ideia de que os processos de socialização dos sujeitos nas instituições escolares põem em jogo determinadas concepções e percepções do espaço e do tempo. O entendimento dos processos escolares de socialização e o uso das pedagogias de acordo com os interesses da vez¹⁰⁰ são produtos e produtores das configurações: cada período histórico apresenta suas relações sociais, as formas de poder que perpassam a definição, organização e circulação dos saberes que incidirão na formação de subjetividades particulares. Dessa forma, há uma interrelação não só entre as categorias espaço-temporais, as formas de poder, as pedagogias específicas, os sujeitos, mas também entre as concepções ou conceitos de sexualidade adotados e/ou produzidos em cada contexto sócio-educacional. Esquadrinhar essas interrelações não se constitui como foco desta tese, mas, mostra-se útil para a compreensão dos vínculos estabelecidos entre os períodos históricos específicos nos quais são objetivados tipos ideais de sujeitos, tipos ideais de pedagogias e tipos ideais de formas de se pensar e viver o sexo, imbricadamente com as epistemes que lhes produzem e simultaneamente por elas

¹⁰⁰ Aqui não estou considerando o poder como localizado e exercido eminentemente por uma instância particular, da qual emana todo o poder, sobre outros também particular(es) destituídos de qualquer poder, cabendo-lhes apenas resistir.

são produzidas. Temos, então, a partir do trabalho de Varela (2002), três pedagogias distintas: as pedagogias disciplinares, as corretivas e as psicológicas.

As pedagogias disciplinares, enquanto tecnologias do poder, correspondem ao exercício calculado da produção e da economia do poder no espaço educacional. Essas funcionam relacionalmente com outros mecanismos com os quais formam uma trama de ínfimos instrumentos, caracterizados por um anonimato e que estão coextensivamente em múltiplas atuações, paradoxalmente, seja por um super aumento da intensidade dos efeitos de poder, inclusive abrangendo a todo o corpo social, seja pela economia de tempo gasto e aumento da eficácia na dinâmica deste poder que não só investe sobre este todo social, mas em cada um que compõe as populações.

Ao mesmo tempo normaliza-o individualmente e singularmente como também as ramificações que envolvem cada indivíduo da trama. É dessa forma que a escola higiênica, inicialmente, objetiva o/a escolar, mas estende seus mecanismos de atuação para cada respectiva família. A docilização dos corpos é feita em nome da saúde, individual e pública. Esse princípio vem se transmutando desde a escola cristã, de forma que, no século XVIII, a escola funciona capturando a família que via sua criança informada minuciosamente, a partir dessa, sobre o modo de vida, os recursos financeiros que possui, os costumes, e até o grau de piedade que adjetiva e classifica tal família.

No caso específico desta tese, a vigilância extrapola essas exigências que a pedagogia disciplinar tinha que atender, a partir do final do século XIX. Assim como no século XVI, os mistérios se constituíam como a ponte que permitia o microcosmo, enquanto reflexo do macro se relacionar com o homem e demais seres que habitavam o universo. Esses mistérios são desnudados, dessacralizados, varrendo, das formas de saber e erudição, a magia, o princípio da adivinhação que foi substituído pelas epistemes modernas, nas quais os códigos de cientificidade não têm mais o homem como seu microcosmo. De fato, impele uma nova forma de reorganização do tempo e do espaço através do exercício do poder que abdica do castigo e adota a vigilância, contínua, extensiva, individualizada, de alta eficácia racionalizada, cuja característica peculiar consiste em vigiar panopticamente o indivíduo, disciplinar seu corpo, sua vida, seu sexo, distribuir-lhe equitativamente a

cada metro ao mesmo tempo que distribui, também, equitativamente as populações a cada km².

O lema é produzir mais com economia de custo e de tempo investindo sobre o homem, esquadrinhando-o individualizando-o ao máximo, para que esse, ao se individualizar, renda mais dividendos para o capitalismo e se auto-produza, incorporando os valores ético-morais que se mostrarem utilitários para o contexto sócio-econômico-político. À educação, cabe o desenvolvimento e a aplicação dos princípios da pedagogia conveniente. E a (re) produção das sexualidades correspondentes que estarão recheadas dos ingredientes: negociação, conflito, resistência, obediência e pontos de fuga, mas, principalmente consentimento velado, racionalizado, por livre escolha ou sob pressão social dos grupos, da sociedade. No entanto, a escola é também um ponto de resistência, de fuga. Ao passo que objetiva os indivíduos convenientes, (re) produzem também os inconvenientes, aqueles que, a despeito da pedagogia aplicada, se constituirão como contra-produto da individualização objetivada.

Então, a pedagogia disciplinar sofre atualizações, à medida que a formação disciplinar comporta um número expressivo de processos históricos, como os econômicos, jurídico-políticos, científicos etc., que lhe credenciam como cerne, passando a não dar conta das complexidades que as sociedades ocidentais apresentam no início do século XX. Depois de ter sido domada a animalidade do homem que, de um ser civilizado, de acordo com Elias (1993, 1994), será agora reduzido a um átomo fictício de uma sociedade que só é passível de existência, se ao substantivo “sociedade” for acrescido o complemento “dos indivíduos”. As pedagogias corretivas se constituiriam em uma das tecnologias usadas para que os resquícios de renascentismo presentes no homem moderno fossem extirpados, dando lugar para que o *homus clausus* (ELIAS, 1993, 1994) se territorialize. E imperativo que, nesse momento histórico, as reformas das propostas educativas sejam efetivadas, a partir de uma re-leitura dos princípios rousseauianos e de outros filósofos de destaque no campo educativo, o que não quer dizer que os princípios que fundamentaram as pedagogias disciplinares tenham sido abruptamente substituídos. Eles se mantiveram, resistiram, se transvestiram, estão

presentes nas práticas discursivas na atualidade, na educação, principalmente a escolar.

O discurso médico é a medida do Estado intervencionista. Entre os direitos proclamados pelos dispositivos estatais modernos, os da escola obrigatória ecoavam vigorosamente. Essa obrigatoriedade compulsória do novo infante ser incluído sem exceção na rede escolar atendia a uma nova necessidade da forma de poder que se elaborava, no sentido de aumento da sofisticação, homogeneizando as populações, nas quais os opostos, os diferentes, os anormais eram atingidos por programas profiláticos de regeneração social tais programas tinham como lastro o discurso positivista-evolucionista, que normalizava os indivíduos, dissimulando as diferenças provenientes da pertença de classe social e de outras pertenças não reconhecidas.

O próprio indivíduo passava a se conceituar como igual, já que a Lei foi criada para todos e a educação tornara-se um bem inalienável, o qual se constituía como um capital acessível às classes sociais enquanto um todo, mas principalmente ao indivíduo. Este era um direito previsto pela meritocracia que substituíra o critério das formas de poder anteriores que remontavam ao século XVI, que predominantemente diferenciava e classificava os “normais e os anormais” pelo critério de sanguinidade, ou da linhagem familiar. A diferença, neste caso, implicava inferioridade étnico-racial, de gênero, de sexualidade, justificada por toda uma rede de dispositivos discursivos como a ciência, a religião, a mídia, a família, a escola.

A disciplinarização do saber, iniciada no século XVIII, legitimou as diferenças que, em sua maioria, eram avaliadas e classificadas a partir de padrões biológicos objetivos. O discurso médico, um dos mais robustos dos dispositivos normalizadores, se auto-concebia como um discurso neutro, simplesmente científico, ao que Canguilhem (1966, p. 74) vai se contrapor alegando que o conceito de doença está carregado de ideias preconcebidas, constituindo-se em um julgamento de valor virtual. Para esse autor, anormal não é o que não é normal, mas o que é outro normal (CANGUILHEM, 1966). As pedagogias corretivas surgem, então, com a finalidade de tratar dos anormais, notadamente as anormalidades que se manifestam no campo que cobria o processo ensino-aprendizagem, que inviabilizam a adaptação ao meio. Os anormais quanto à sexualidade eram tratados e

catalogados com o apoio de outro campo, o da saúde que, na modernidade, se concentrou na Psiquiatria, na Psicanálise e na Psicologia em particular, ou nas áreas das Ciências Médicas e Humanas em geral, tendo como parâmetro o binômio saúde/doença.

A infância que se negou a fazer parte dessa maquinaria, dando-se o direito da não obrigatoriedade de ir e estar na escola, tinha que ser classificada, identificada, capturada e normalizada. As Ciências recém-surgidas, que atravessavam as pedagogias corretivas, constituíam-se como o discurso axiológico neutro, mas não em termos de pertencimento de classe. Inicialmente, tais teorias centraram-se na criança pré-escolar, genericamente abordada, mas, devido aos altos custos que implicavam sua adoção nas escolas, estava descartada então a teoria montessoriana - como se popularizou no território brasileiro a teoria psicológica desenvolvida por Montessori, que objetiva adaptar o mundo à criança.

Em consequência, a escola sofreria uma infantilização que transbordava para além dos dispositivos discursivos, mostrando-se no mobiliário, na decoração das paredes, nos materiais didáticos em geral, que passaram a ser concebidos como se fosse uma prolongação do corpo infantil, já que o mundo foi reduzido à miniatura do original ou do homem adulto - para a escola pública. Essa corrente psicológica visava, sobremaneira, educar os sentidos e a sensibilidade e junto a esses objetivos, ainda se propunha: “ensinar” a ler, a escrever e a contar, a partir do alfabeto, dos números e da aritmética desenvolvida concretamente livre de coações e coerções por parte do professor, cujo papel era deslocado, pois, agora, em vez de ensinar, o docente passaria a facilitar a aprendizagem. Ser um facilitador implicava principalmente na ajuda destinada à criança no manuseio dos jogos de objetos didáticos, sem tempo determinado e usando o espaço que desejasse nas tarefas educativas que não deviam ser mais indicadas pelo professor. A criança escolhia o material didático a seu *bel prazer* e, ao facilitador, cabia a tarefa de orientá-la no mundo pequenino. Mesas, cadeiras, estantes, quadro de giz foram todos reduzidos ao tamanho que não desse trabalho, ou não requeresse esforços para o uso por parte dos novos infantes que passaram a lidar com muitos brinquedos e jogos educativos no espaço escolar e/ou em seus domicílios.

O tempo e o espaço disciplinares estavam por um fio. Um tempo-espaço cada vez mais subjetivo era objetivado pelas técnicas pedagógicas corretivas. As categorias infância, criança, jovem, adulto, professor, aluno eram ressignificadas com base nos estatutos das Ciências Humanas. Põe-se fim ao caráter teórico intuitivo das abordagens tradicionais, que dá lugar à cientificidade das teorias pedagógicas predominantemente psicologizadas.

De forma análoga, a bolsa família é um dos dispositivos pós-modernos que dá continuidade a essa obrigatoriedade de permanecer na escola. Mas, contemporaneamente, enquanto dispositivo que se preza, modifica-se, transmuta-se, atualiza-se, assim, como aquelas categorias de pensamento que escolhi para nortear as minhas análises sociológicas, quanto à sexualidade na escola: o tempo e o espaço estão constantemente se atualizando.

Os/as estranhos/as e os/as anormais são convenientes, têm suas funcionalidades na complexa engrenagem da maquinaria social. O sexo é funcional para que este tipo de indivíduo seja objetivado. O sexo objetiva e também é objetivado nas e pelas tais engrenagens. Assim, os relógios são instrumentos construídos e utilizados pelos homens em função das exigências de sua vida comunitária. (...) Mas, que o tempo tenha igualmente um caráter instrumental, é algo que não se entende com facilidade (ELIAS, 1998, p. 9). Eu complemento: imagina o sexo, essa coisa de que tanto se fala, mas pouco se conhece ser desmistificado assim, como Elias o fez com o relógio e o tempo, sendo deflagrado seu caráter igualmente instrumental?

Os estranhos, enquanto anormais são crianças recolhidas em instituições com finalidades específicas quanto à profilaxia e tratamento das anormalidades. Tais instituições que logo se tornaram *locus* de experimentos visando à expansão dos campos de conhecimento que concentravam seu foco de interesse nas pesquisas científicas quanto às leis inerentes ao desenvolvimento da criança, que viriam a ser o estatuto de cientificidade e que passariam a orientar as ações pedagógicas, principalmente as desenvolvidas no espaço escolar. É nesse esforço que ciências como, a princípio, a Psicologia, depois a Psicofisiologia, por seu destaque quanto ao caráter experimental que lhe é característico e seguindo-se a Psicologia genética, vão centrar seus experimentos nas crianças anormais, inadaptadas ao meio.

Herdeiros do Dr. Binet¹⁰¹, Maria Montessori, Ovídio Decroly e uma grande parte dos representantes da Escola Nova defendem ser a lei biogenética e a lei do progresso estruturadores das teorias que desenvolveram, atravessadas pelo discurso apologético-cientificamente-comprovado de que, para ser um bom civilizado, a criança teria que ser previamente um bom selvagem. Essas ideias iriam robustecer as críticas às pedagogias disciplinares, colocando-se terminantemente contra seus princípios metodológicos, por esses servirem de esteio teórico para as pedagogias corretivas e fornecer elementos discursivos para a formação das pedagogias psicológicas.

À medida que as pesquisas foram evoluindo, a sociedade se complexificando e novas exigências educativas sendo demandadas, o deslocamento do objeto de estudo dessas ciências foi se elaborando, passando a criança normal e a primeira infância a se constituírem como o foco dos interesses dessas áreas de estudo que, contemporaneamente, elegem as crianças com necessidades educativas especiais não como o outro pólo de seu objeto de estudo, campo a ser mais e mais esmiuçado, mas, teoricamente, como um diferente, que tem o direito legitimado pelos dispositivos legais, que podem ser metaforizados, inicialmente pelo direito de ser integrados à escola. A partir dos anos 1980, uma profusão de discursos jurídico-científicos passa a estabelecer que essas crianças não devem ser apenas integradas, mas incluídas nos processos de sociabilidades, notadamente os de cunho educativo. Curioso notar que esses/as estranhos/as escolares só o são assim classificados/as e incluídos/as ou excluídos/as nos processos de socialização e como merecedoras de usufruir de seus direitos, de sua cidadania, decantada pelos discursos oficiais, se a estranheza for identificada com base nas ciências médicas (Psiquiatria, Neurologia, Fisiologia e suas inúmeras ramificações como a neurofisiologia, neuroanatomia etc.) que fornecerão o laudo para a respectiva terapêutica clínica e os demais tratamentos adequados. Só a partir desse veredicto,

¹⁰¹ De acordo com Varela (2002, p.89), o Dr. Binet é, por sua vez, herdeiro das medidas realizadas no campo da psiquiatria, pelo Dr. Bourneville, utilizando crianças do manicômio de Bicêtre.

identificadas as causas do ponto de vista clínico, é que a terapêutica psico-educacional será considerada¹⁰².

Montessori, Decroly e, mais tarde, Piaget centram suas teorias nas ideias higiênicas do regeneracionismo e do reformismo social que, sem dúvida, operaram grandes transformações no campo educacional e social, utilizando-se das técnicas das pedagogias corretivas que, simultaneamente, visavam adequar o meio à nova infância, mas também e, principalmente normalizar as crianças anormais através de uma educação voltada totalmente para a ação criativa, respeitando, é claro, as leis do desenvolvimento biológico infantil. O tempo e o espaço são ressignificados e um poder menos ostensivo que o disciplinar é colocado em pauta, pois, agora, nesse momento histórico, mais do que a objetivação a subjetivação, deve ser alcançada.

A redefinição da infância iniciada pelas pedagogias corretivas, com seus postulados rousseuanianos, seu caráter experimentalista, buscando especialmente a capturação dos anormais, que apresentavam como principais características ser criança, se distrair facilmente e gesticular de forma desordenada, requer uma redefinição dos saberes, uma transformação metodológica estupenda, inclusive deslocando o professor do centro do processo educativo, do qual agora o aluno é centro ou, mais que isso, é o rei, impondo novas reconfigurações nas formas de conceber tempo-espaço para se adequar aos interesses primordialmente da criança. O sujeito psicológico está sendo gerado.

As pedagogias psicológicas se tornam hegemônicas, matizadas por diferentes correntes e concepções de mundo e de sociedade (com seus desdobramentos para o campo educativo), mas congruentes quanto às concepções de inteligência, conhecimento, enfatizando ou não os substratos biológicos como lei universal que devem orientar as ações educativas, as ações do sujeito do conhecimento como eminentemente construídas na interação com o meio. No caso da Escola de L. Vigotsky, a ênfase se dará ao aspecto dialético das relações com o outro, com caráter materialista-histórico.

¹⁰² Aqui, não se está questionando as relações interdisciplinares que as ciências devem privilegiar, mas a hierarquia com que estas são classificadas, determinando-se maiores *poderes* e *prestígio social* a determinadas áreas do saber em detrimento de outras.

Mais uma vez, a presença da Medicina vai marcar presença na escola, visto que grande contingente, ícones da Escola Nova, bem como o primeiro núcleo de especialista infantil tratavam-se de médicos e/ou provieram da clínica. Varela (2002) explica que as funções profiláticas e terapêuticas da educação que, em muitas sessões desta tese, aparecem significativamente, têm suas raízes fincadas aí, entrelaçando-se com os pressupostos veiculados por todas as formas que as técnicas e áreas em que a biopolítica podia atuar. No século XX, as pedagogias disciplinares e corretivas passam a ser consideradas tradicionais, na medida em que se abrem novos espaços para as teorias cientificamente fundamentadas, que se estendem e percorrem todo este século. Nesse contexto, no campo da Psicologia escolar, surgem novas ramificações como a Psicologia genética, a da aprendizagem, a infantil, a cognitiva etc. Dessa maneira, toda prática pedagógica que aspirasse ser classificada como científica, teria obrigatoriamente que usar tais psicologias como base teórico-metodológica. São da autora Varela (2002) as palavras ilustradoras e sintetizadoras quanto aos desdobramentos destas mutações nos discursos educativos:

Uma vez mais, a gestão da anormalidade converteu-se em ponta de lança do governo de populações mais amplas. Neste sentido, a infância anormal, que parecia uma população residual e secundária, serviu, na condição de objeto de tratamento e de técnicas, de laboratório de experimentação de novos saberes e poderes com desejo de expansão (p. 97).

A gramática das pedagogias psicológicas era a administração do eu, pelo próprio sujeito, com ou sem a ajuda de outros indivíduos. As tecnologias do eu vivem nesse momento sócio-histórico seu apogeu, porém as suas formas de apresentação não paravam de se refinar.

O controle exterior decresce com a mesma velocidade com que o interior cresce. A planificação e organização do meio saem da pauta. Os estágios de desenvolvimento infantil direcionam as estratégias pedagógicas de forma a propiciarem um desenvolvimento natural, sem coações, livres de qualquer controle de espaço e tempo. A não ser uma programação e controle no sentido de oferecer garantias a esta criança, natural e universal, para a plenitude de seu

desenvolvimento, bem de acordo com cada estágio, alavancando “o desenvolvimento mental”, biológico ou psicogenético do indivíduo, não só da Suécia, nem África, muito menos só da Alemanha ou do Brasil, mas do universo inteiro, visto que, para essa corrente psicológica, o indivíduo tem características genéricas.

Em tese, a repressão foi banida do espaço escolar. A frase de Caetano Veloso no período da “Tropicália” sintetiza esse momento sócio-educacional: “É proibido proibir!” Paradoxalmente, outra forma de poder estava atravessando todas essas discursividades. Era proibido o outro lhe proibir, porque você mesmo tinha autonomia para tal. Cabia unicamente ao psico-sujeito a atribuição de sua autoproibição, uma vez que o controle não vinha do exterior, do Leviatã, dos Militares, da Família tradicional ou de qualquer outra forma de agenciamento do poder exterior a si mesmo. Ele emana agora do indivíduo para ele próprio. Estamos livres, ou melhor, estamos na era do Psico-poder. A eficácia do poder panóptico estava comprovada. Não era mais necessária a torre no centro do edifício de estrutura anelar. Não se necessita mais do professor, sozinho, para controlar de cima a turma de alunos, nem determinar o que ele deve aprender. É o próprio aluno que tem que fazer isso (coitado)! Sem as mínimas condições intelectuais, psicológicas etc. Nem ele, o aluno, nem o professor, que ficou livre da tarefa de controlar o outro (o aluno), as reúnem. O professor também tem que se auto-controlar, se autoqualificar, se autogerir, se autossuprir de tudo que este novo momento, ou novo poder requer. Cada um dos indivíduos, assim como as estátuas pensantes, em grupo, mas sozinhas, de Elias (1994), vive sua solidão coletiva, pensando no que outro está pensando.

E, apesar do respeito ao ritmo de cada um (o espaço e o tempo já era do tamanho que o indivíduo desejasse e as diretrizes curriculares estavam abertas para que o aluno a adequasse aos seus desejos), proveniente da substituição das leis e os estágios de desenvolvimento pelas leis do ritmo, ocorrida no início dos anos 60, quando as correntes psicológicas que foram permeadas pela vulgarização da psicanálise colocavam como centro do processo de aprendizagem o ritmo individual e as relações interpessoais, teoricamente, estava decretado na escola, o reino do tudo pode.

No entanto, inspirada em Varela (2002), os alunos viviam na pele um processo de expropriação que, paulatinamente se intensificava ao passo que o estatuto de minoria ia sendo tecido, elaborado na dupla face do discurso apologético à criatividade, à autonomia, à austeridade, mas que essas só podem vir a ser alcançadas através da dependência e da subordinação, veladas, dissimuladas. Aparentemente, parodiando o cantor Fagner “morta e amordaçada”. Mas, é a autora em pauta quem atesta:

Poder-se-ia dizer sem dúvida que, como por ironia, a criança foi vigiada e controlada muito mais do que nas “velhas pedagogias”, porque não apenas se requeria dela as respostas corretas, mas também agora era necessário que mesmo seu verdadeiro mecanismo do desenvolvimento fosse controlado. Os alunos têm assim cada vez um menor controle sobre sua própria aprendizagem, já que apenas os mestres, e, sobretudo os especialistas, podem conhecer os progressos ou retrocessos que realizam. A verdade sobre eles mesmos e seus verdadeiros interesses tornam-se uma realidade distante e alheia (VARELA, 2002, p. 99).

Em termos de sexualidade? O psico-sujeito se constituía com e para o psico-poder que se constituía por sua parte, subjetivando-se sofisticadamente, ao ponto de favorecer a construção de imagens, nas quais o poder parece não existir. Acredito ser o momento da desvinculação significado/significante, para melhor juízo quanto ao material discursivo analisado. O significante é constituído socialmente, produto das negociações de grupos/indivíduos, portanto, o significado está, na melhor das hipóteses, parcialmente dado.

No próprio processo de individuação, os significantes foram sendo constituídos pelas Pedagogias e suas infinitas técnicas, pelas tantas outras redes discursivas que se entrecruzaram e foram significando a liberdade, a austeridade, a individualidade, a subjetividade, a aprendizagem, e demais categorias de pensamentos trazidas para possibilitar as análises elaboradas nesta tese, de sentidos inerentes a cada forma de poder posto em ação. A sexualidade estava dominada? O espaço, o tempo, as diretrizes curriculares, as LDBs. Todo o conjunto de dispositivos alardeava em doses, pouco a pouco, o não controle externo, mas o interno, que estava suficientemente formado, ao ponto do próprio indivíduo controlar seus desejos, sobretudo os eróticos. As chances de, nas opções de escolha dos

significantes, se encontrarem a que lhe atendesse os significados eram mínimas, a partir dos *scripts* sexuais oferecidos como padrão. Aí se encontra a *linha de fuga*, no dizer deleuziano e o ponto de resistência, no dizer foucaultiano. Aqui se denunciam as possibilidades de (des) construção dos significantes oferecendo possibilidades de outras escolhas, de outros significados, porque outros *scripts* foram e se encontram em constantes (des) construção.

Pensar sexualidade(s), como histórico socialmente instituída(s), requer desconectar o sujeito das redes que os aprisionam e imobilizam completamente, tirar-lhe as camisas-de-força com que cada forma de poder intenta imobilizar, enquanto formas dadas de se pensar o feminino e o masculino, irremediavelmente vinculadas às formas de se viver e pensar o sexo, preso a uma naturalidade nada natural.

A ideia de formação permanente ganha fôlego a partir das demandas às quais as políticas dos anos 1980 visaram atender. Aliás, essa ideia não atravessa apenas a qualificação na área da Educação. Ela está presente nas políticas de formação de diversas áreas da sociedade contemporânea, com destaque para as áreas da educação e do trabalho. No entanto, a maioria das sementes lançadas por esta metodologia empregada para a formação de docentes e técnicas não germinaram o fruto esperado, quanto aos discursos dos PCNs (BRASIL, 1997).

O efeito arquivo do discurso do grupo em destaque no capítulo anterior ecoa nos discursos do grupo em análise nesse capítulo: os/as discentes ou os/as escolares. Assim, abordo, na sessão que se segue, a análise dos discursos deste grupo que, apenas para efeito metodológico, subdivido em mitos e tabus da sexualidade das/os escolares: o arquivo morto que vive a produção da estranheza ou a linha de fuga das/os escolares.

Anteriormente, foi dito que uma das tarefas da Sociologia seria a de caçadora de mitos. No entanto, os mitos, os tabus quanto à sexualidade, não foram caçados na escola pela Sociologia, enquanto legítima caçadora de mitos, talvez porque a escola só tenha passado a ser considerada como campo empírico sociológico muito tardiamente. O mito acerca da sociedade e indivíduo, compreendidos de forma isolada, ainda é a base fundante de muitas concepções. A despeito do tempo e do espaço como categorias de pensamento relacionais, continua depositando suas

crenças sem interesse de compreendê-las e muito menos de ressignificá-las. Esse elo entre sociedade e escola não pode deixar, à luz das inspirações teóricas que orientaram esta tese, de evocar a relação indivíduo/sociedade, como termos relacionais, processuais, uma vez que não dá para elaborar análises neste campo de estudo, com características no mínimo, interdisciplinares¹⁰³, sem conceituar a escola como grupo, sociedade humana, composta por indivíduos, nem os/as escolares como simplesmente indivíduos, separados da escola, enquanto uma das sociedades humanas, que se constitui como objeto de estudo da Sociologia.

A partir dessas constatações, passo à análise dos mitos e tabus sexuais que se evidenciaram na massa discursiva, não homogênea, dos/as escolares que trazem ingredientes como mitos e tabus que resistiram e resistem às intempéries do tempo e ressignificações espaciais, amalgamando-se nas temáticas organizadoras das análises e nas diversidades sexuais produzidas pelas novas agências discursivas, erigidas no interior das velhas estruturas escolares.

4.2 MITOS E TABUS DA SEXUALIDADE DOS/AS ESCOLARES: o arquivo nada morto

O estudo arqueológico sobre o conceito de sexualidade, a partir dos discursos de escolares do Ensino Fundamental, tendo como temáticas organizadoras da coleta e análise dos dados: Gravidez (precoce, indesejada, ou não planejada) e DSTs /AIDS, requisitou alguns cuidados a mais que no capítulo que tratou da análise de discursos de docentes e técnicos/as. Em outras palavras, apesar do tema fazer parte das minhas incursões de investigação já há algum tempo, aqui, nesta sessão,

¹⁰³ Para um melhor entendimento quanto às fases/*categorias de pensamento* que brotaram das modificações conceituais espaço-temporais, elaboradas pelos indivíduos e sociedades, em processos sociais particulares, nos quais ciência, espaço, tempo se vêem imbricadas de tal forma que não é possível a compreensão de um termo sem relacioná-lo a *outro*, (ver P. Weil, 1993), onde o autor aborda as diferenças entre as fases disciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar e a holística.

a organização das análises me exigiu uma nova parada, reflexiva, teórica. Como já foi ressaltado anteriormente, as duas temáticas escolhidas como motes para se processar um estudo arqueológico do conceito de sexualidade, inevitavelmente, remetem às discussões de temas que envolvem: corpo, beijo, namoro, casamento, virgindade, menstruação, ejaculação (precoce), reprodução humana, família, escola, formas de lazer etc.. Que se constituem a partir de noções ou conceitos de sexualidade que, por sua vez, os constituem, por a sexualidade envolver formas de se relacionar consigo próprio e com os outros.

Os conceitos e as formas de pensar e viver o sexo não são dadas naturalmente, essencialmente, como se, ao falar do sujeito, esse fosse significado como um ser transcendental, universal, genérico. Os sujeitos plurais, particulares, contingentes, assim como os conceitos se constituem nas relações sociais estabelecidas entre indivíduos e grupos em contextos históricos e sociais particulares, os quais são delineadas por modelos estruturais, valores, normas, representações e, enfim, pelos discursos provindos das grades disciplinares das epistemes estabelecidas e/ou dos saberes mitológicos destituídos de cientificidade (de acordo com os parâmetros de cientificidade reconhecidos, estabelecidos, oficialmente), por se tratarem de ideias falsas sem correspondentes na realidade¹⁰⁴, que são incorporadas ao longo da história dos indivíduos e grupos, como verdadeiras e que servem matrizes conceituais ou categorias de pensamento que orientam as condutas.

Assim, aos saberes dos sujeitos plurais, crescem-se pitadas generosas de saberes mitologizados, de tabus, que a escola do século XXI continua sem discutir.

Em meio aos fragmentos discursivos dos/as escolares sobre a gravidez não planejada e as DSTs – AIDS, um conteúdo mitológico muito significativo foi

¹⁰⁴ Furlani (2003, p. 17-18) desenvolveu importante trabalho sobre os mitos e tabus da sexualidade humana. Nesta obra a autora apresenta alguns conceitos do termo *mito*, a exemplo deste que destaco aqui. Contudo, nesta tese, o sentido que vou utilizar tem suas vinculações com o discurso filosófico, no qual o termo pode ser significado a partir de duas formas de compreensão apresentadas por Furlani: 1) *Narrativa lendária pertencente à tradição cultural de um povo que explica através do apelo ao sobrenatural, ao divino e ao misterioso, a origem do universo o funcionamento da natureza e a origem dos aiores básicos do próprio povo.* 2) *Crença não justificada, comumente aceita e que, no entanto, pode e deve ser questionada do ponto de vista filosófico.*

ressaltado, por parte deste grupo. Esse conteúdo, sem dúvida, teve sua presença nos discursos dos/as docentes e técnicos/as, mas, talvez por esses/as, em sua maioria, possuírem diploma de curso superior, do lugar de onde falaram, é bem provável que tenham feito com que este conteúdo não científico não tenha se sobressaído em seus discursos.

Dessa maneira, no material discursivo analisado, o tema da gravidez não desejada ou na adolescência, ou não planejada tem vinculações bem próximas com os seguintes mitos¹⁰⁵: do sexo vaginal, do corpo perfeito, do orgasmo feminino *versus* orgasmo masculino, do amor romântico, do amor materno, do corpo perfeito, da *performance* individual, da camisinha masculina, do uso da pílula anticoncepcional e de outros métodos anticonceptivos como o DIU, o diafragma, do mito sobre a ginecomastia etc.

No mesmo material, também foram encontradas noções que indicam que as concepções sobre sexualidade deste grupo extrapolam a ideia do mito, passando a ser constituídas por tabus¹⁰⁶, neste caso, sexuais, ou atos, palavras ou símbolos sexuais proibidos numa dada sociedade por motivos religiosos ou sociais (Ferreira, 1986, apud FURLANI, 2003). Os tabus sexuais são marcados pelos sentidos de ordem moral que atravessam os discursos de grupos sociais estabelecidos.

O mito do sexo vaginal tem suas vinculações com o tabu contra a iniciação sexual feminina antes do casamento. Entretanto, esse mito é reforçado pelos tabus contra os sexos anal e oral, indicando que as formas de vivências sexuais são atravessadas por questões políticas e ideológicas. A legitimação de uma determinada prática sexual, definida como a melhor, esconde, por exemplo, suas vinculações com ideologias enraizadas no modelo heterossexual e da sexualidade

¹⁰⁵ Goldenson & Anderson (1989 apud FURLANI, 2003) apresentam a definição do termo mito sexual de acordo com como o conjunto de concepções errôneas e falácias criadas, a partir de rumores, superstições, fanatismo ou educação sexual falha.

¹⁰⁶ Na mesma obra (p.87), encontra-se: *Tabu*, palavra de origem do polinésio, que significa *sagrado, invulnerável*. De acordo com a autora, em um conceito mais abrangente é *proibição tradicional imposta por tradição ou costume a certos atos, modos de vestir, temas, palavras, etc, tidos como impuros, e que não pode ser violada, sob pena de reprovação e perseguição social* (FERREIRA, 1986, apud FURLANI, 2003).

para fins eminentemente reprodutivos. Furlani (2003) acredita, no entanto, que o mito do sexo vaginal está desconectado da vertente biologicista. Para a autora (2003), o fato de se focar as relações de poder entre os gêneros, associando aos mecanismos de normatização sexual ao gênero feminino, e de estabelecer disputas quanto a quem dita as verdades, matizam este mito muito antes como político-cultural que orgânico-biologicista.

O mito, do sexo vaginal, junto ao do casamento e vinculado ao tabu da virgindade, define vivências e conceitos sexuais que têm se mantido firmemente, apesar de alguns abalos em suas estruturas, provenientes das mudanças ocorridas ao longo dos séculos, como as diferenças nas concepções e avaliações sobre tempo, espaço, poder, saber, pedagogias, entre outras.

No capítulo anterior, argumentei sobre a inexistência de uma *ars erótica* para nós, ocidentais brasileiros. Nos discursos dos/as escolares falam de que se pode denominar de *ars erótica* legitimada culturalmente na instituição familiar. Trata-se da prática masculina de iniciar o menino-homem na vida sexual. Alguns poucos do grupo masculino foram iniciados a partir desta *ars erótica*, que consistia na condução do quase infante – quase homem, voluntária ou não, por uma pessoa mais experiente, do sexo masculino, na maioria das vezes, tarefa reservada ao pai. Na ausência desses, cabia a outros machos conduzirem esses meninos, que tinham que “aprender a ser homem”, às casas especializadas, “aos cabarés”. Então, para que esta tarefa fosse bem desenvolvida, a escolha da profissional capacitada para tal não seria escolhida pelo infante-homem, mas pelo macho experiente, que conhecia as características da prostituta apta para o desenvolvimento da ação. Neste momento das entrevistas, os/as escolares se mostraram meio inquietos/as. Balançavam a cabeça negativamente e diziam baixinho: “Deus me livre”! Um outro lamentou: “Tive que aprender só, meu pai casou de novo e a gente quase não se vê, e lá em casa de homem só tem eu!” Essa *ars erótica* foi perdendo sua força pedagógica ao longo das décadas e séculos, por conta das modificações ocorridas nos *scripts* sexuais, nas mutações registradas nas famílias contemporâneas, nas quais, na maioria das vezes, o pai é figura rara.

Os elementos característicos que compuseram nossa *ars erótica*, como o macho experiente sexualmente, que conhecesse cabarés e profissionais do sexo

aptas para tal tarefa, foi, por sua vez, sofrendo modificações impostas pelas novas configurações sociais que forjaram novos roteiros e novas identidades, impondo modificações na nossa *arte* de iniciação da vida sexual masculina, que deveria abandonar os hábitos noturnos (do auto erotismo). O público masculino foi objeto dessa pedagogia sexual. A Pedagogia destinada ao contingente feminino será desenvolvida por intermédio da figura do marido (figura indispensável, uma vez, que para a maioria dos entrevistados, não se cogita a possibilidade da mulher, em nossa sociedade, abdicar da condição de casada, mesmo que seja não legalmente) que por sua vez, já teria sido “formado” por tal *ars erótica*. Quem perdeu e quem ganhou ao ser in/excluído desse ritual de iniciação às relações sexuais? Identificam-se problemas emocionais, formas distorcidas de se conceber a sexualidade, as relações erótico-afetivas, a predominância das relações de gênero¹⁰⁷ discriminatórias e uma série de equívocos que nossa sociedade continua praticando, a partir das adaptações/atualizações na nossa *ars erótica* brasileira.

Dessa forma, reflexões como a quem interessa manter ideias mitificadas sobre o sexo, ao ponto de o assunto não poder ser mencionado ou apenas de falar dele em uma instituição autorizada pelo Estado brasileiro? Por que a preocupação quanto a engravidar ou não continua sendo uma tarefa exclusivamente feminina? Por que o melhor sexo é o vaginal? Por que do corpo feminino se exige maior perfeição do que do masculino? Por que as farmácias quase nunca disponibilizam a camisinha feminina para a venda, se constituindo muitas vezes em motivos de chacotas quando esta é procurada? Por que em matéria de sexo, os/as envolvidos/as têm que mostrar uma *performance* excelente, se tantas variáveis, tantas subjetividades estão envolvidas neste encontro? Essas não seriam reflexões a serem desenvolvidas na escola, considerando-se que, nas práticas discursivas legais, esta é a instituição que primordialmente teria e tem essa função?

¹⁰⁷ A esse respeito ver BOZON, Michel e HEILBORN, Maria Luiza. Iniciação à sexualidade: *Modos de socialização, interações de Gênero e Trajetórias Individuais*. In: HEILBORN, Maria Luiza (org) [ET AL]. *O aprendizado da sexualidade – reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*. Rio de Janeiro : Garamond e Focruz, 2006.

Se voltarmos ao conceito de mito e de tabu, poderia se entender melhor porque essas ideias se perenizam ao longo dos anos e dos séculos. Como se desconstruir certas concepções, se essas continuam pertencendo à ordem da norma/lei estabelecida por indivíduos e/ou grupos? A quem, em contextos sócio-históricos particulares, interessava que os indivíduos fossem objetivados pensando o sexo de determinada maneira? Ele, o sexo, precisava ser sempre controlado. A mulher, seu corpo, seu sexo precisavam pertencer à ordem do sagrado, do dogma. Mais uma vez, abrem-se fendas imensas que separam os dois universos, como parâmetro para as avaliações que nortearão as sociedades: ao mundo do prazer carnal, do pecado, da luxúria, do profano etc, é contraposto o mundo do sagrado, dogmático e inquestionável até por algumas *epistemes* estabelecidas.

Assim, para conter os efeitos das características sexuais secundárias, como o surgimento da menstruação e do sêmem, indicadores de que a/o menina/o já não tem mais um corpo infantil, muito embora o corpo adulto não tenha sido adquirido completamente, uma vez que essa maturação se desenvolve processualmente por toda infância/adolescência, é necessário que essa força seja domada desde a mais tenra idade. Daí parece ser útil que todos os processos de objetivação e subjetivação que avançaram ao longo dos séculos, se mantenham, na contemporaneidade, uma vez que a despeito das angústias individuais e dos problemas sociais que acarretam, continuam não sendo discutidos os dogmas e os tabus que permeiam as concepções de sexualidade, cujas raízes foram fincadas em terrenos pouco aconselháveis de se mexer, como disseram os/as docentes e técnicos/as.

A emergência da sexualidade se constitui como um processo incontestável, concreto, evidente. Não dá para ser dissimulado. Ele é sentido, vivenciado, que se promovam discussões a seu respeito ou não. Não será negando a sexualidade humana que os problemas dela advindos serão equacionados. Na verdade, boa parte destes problemas brota da falta de discussão, orientação, educação sobre a temática pelas instâncias responsáveis.

Desse modo, nos discursos dos/as escolares, foi possível identificar as suas possíveis formas de viver e pensar o sexo, quando os grupos discutiram a temática gravidez (e outras a essa relacionadas, com destaque especial para a virgindade), a

partir do nascimento dos gêmeos de Fernanda Lima e Rodrigo Hilbert - estrelas da TV globo. Em cinco dos nove grupos, alguns indivíduos (dois por grupo, no mínimo) alegaram não se importar com “virgindade”, desde que “a menina fosse legal e se o cara gostasse dela”. Neste caso, me refiro apenas aos informantes do sexo masculino, uma vez que as meninas não opinaram, conversaram sobre filhos, de quem é a responsabilidade de criá-los, pontuando algumas consequências como custo de vida, dificuldade de trabalhar etc. Aqui ressalto dois aspectos que se sobressaíram nesses discursos. Primeiro: foram entrevistados nove grupos de dez informantes. A ideia primeira seria entrevistar dez grupos de dez, assim distribuídos: dois grupos de docentes e técnicos/as e oito compostos por escolares. Um dos grupos composto por docentes e técnicos/as, motivados por suas atividades profissionais, se dividiu em dois grupos de quatro, e um remanescente, composto por dois integrantes, passou a ser identificado como o grupo pequenininho¹⁰⁸, enquanto os dois anteriores eram identificados como os dois pequenos. Segundo: em cinco grupos dos/as escolares, no mínimo, dois garotos se manifestaram a favor da menina não ter que chegar virgem ao casamento.

Um fato curioso, no entanto, a ser focalizado, em meio a toda essa massa discursiva, merece outro destaque: um grupo composto por meninas (14 a 16 anos), consideradas como as “danadas” pelas professoras, terem também defendido que o sexo feminino “não tenha que chegar virgem ao casamento.” E suscitaram pontos para a discussão, alterando o roteiro das entrevistas para um nível mais aprofundado por conta das questões encaminhadas por tal grupo. Questionaram por exemplo o poder do pai que, mesmo ausente, queria “mandar” nos/as filhos/as. O porquê, em alguns casos, de ser a mulher a pessoa que recebe a maior renda da família, “passa o dia trabalhando, o homem sem fazer nada”, e ainda assim, detém maiores prestígios no interior da família, com o poder de arbitrar sobre os demais.

¹⁰⁸ Mesmo sabendo das contra indicações teórico-metodológicas no que se refere à formação de grupos de números tão reduzidos para a efetivação de *entrevistas focais*, optei por efetivá-las, mantendo os seus princípios e as suas características, promovendo adaptações quanto às dificuldades que surgiram no seu transcorrer devido à fragmentação e re-organização do contingente grupal, uma vez que aquela seria a única forma possível de ouvi-los e isto se consistia em uma tarefa de grande relevância para a pesquisa que consubstancia esta tese.

Algumas se colocaram “como não entender” de onde “isso vem”. Essas inquietações encaminhariam para outras discussões interessantes, contudo escapam aos intentos dos dispositivos analíticos que subsidiam as relações gênero/sexualidade da investigação realizada.

As vinculações do mito do sexo vaginal com o tabu contra a iniciação sexual feminina antes do casamento, ou sobre a virgindade, como é popularmente designada, são alicerçadas em correspondência com outros mitos como o da virgindade feminina que, culturalmente, assume o significado de virtude, ser também alimentado pelo mito da diferença do prazer do homem e da mulher, que se apóia no discurso da necessidade essencial ou natural masculina de sexo antes do casamento. Ao masculino, portanto, exige-se experiência, *know how*, prática em contrapartida, do sexo feminino se exige a completa falta do que no sexo oposto lhe assegura status social, virilidade, masculinidade, mas com um agravante: no sexo feminino experiência, por mínima que seja, em caso de mulheres jovens, sobretudo, implica em alto grau de desmoralização e/ou desprestígio social.

Nos discursos dos/as escolares, mesmo quando alguém do grupo se posicionava a favor da não virgindade feminina, e sem relacioná-la à ideia de casamento, percebia-se uma falta de segurança nos argumentos, muita confusão na exposição de motivos, o que indicou a falta de discussão por parte de educadoras e educadores em geral sobre a temática. A queixa que permeou os discursos desse grupo, tal como nos discursos dos/as docentes e técnicos/as também se estruturou na “falta” e, em menor medida, na “culpa”. Neste caso, os/as escolares não exigem da família e/ou da escola uma educação e orientação sistemáticas sobre o sexo e seus desdobramentos (informações sobre o corpo, a menstruação, os métodos contraceptivos, as consequências de uma gravidez não planejada, as DSTs, inclusive a AIDs). Eles/as não demonstraram ter clareza de seus direitos, o que se pode dizer que a cidadania instituída pelos mecanismos legais/oficiais não saíram do papel. Foi constituído um cidadão de papel (DIMENSTEIN, 2001).

O cidadão de papel ao qual Dimenstein (2001) se refere foi constituído, do ponto de vista do que se exigia dos/as escolares, das leis que deviam reger as instâncias educativas (familiares e escolares). No entanto, quanto ao aspecto formativo dessas instâncias para que o cidadão de papel passasse a se efetivar nas

escolas e nas famílias, as práticas políticas continuaram ineficazes. Ele/as, os/as escolares, assim como docentes e técnicos/as, reclamam “apoio”. Porém, as consequências sociais de tais práticas, são reais, concretas e trazem muitos problemas, muita dor. Eles/as, os/as escolares sofrem as consequências da falta de orientação, da confusão entre as normas estabelecidas pelas famílias, pelas escolas, pelas diferentes religiões, pelas mídias e pelas culturas de suas “tribos específicas”.

Quanto a isso, destaco o discurso de uma escolar de 15 anos, sobre seus problemas familiares que, resumidamente, pode-se elencar as seguintes características: mora com o pai e sua nova esposa, não tem contato com a mãe. Segundo ela, não tem com quem conversar e nem momentos de lazer. Assim, todas as noites, fica à espera de meninos que a procuram para beijar, “não é fica, e muito menos namoro.” Só que os próprios meninos espalham uns para os outros que “ela não é mais boca virgem (BV) e é considerada já velhinha.” Neste momento, no grupo, se instalou um burburinho de risos, de braços e principalmente de pernas inquietas, que foram compondo uma interpretação do conjunto de discursos, como legitimadores da opinião dos outros meninos no que diziam lá no bairro onde ela mora sobre sua condição de não BV e o que isto significava.

O tabu da virgindade tem seu objeto deslocado de baixo para cima? Agora, também tem que ser boca virgem? Sim, por que os beijos e contatos físicos que se estabeleciam em nível de namoro, como preliminares de um possível casamento e/ou relacionamento sério, segundo o grupo dos/as escolares, também foi deslocado para a infância. Os/as escolares ainda acreditam e ao mesmo tempo ficam perplexos, ao comentarem que o ciclo de relacionamentos estabelecidos entre heterossexuais infantis começam pelo namoro, muitas vezes, incentivado por educadores – alguns pais e adultos em geral ligados de determinada forma ao público infantil. Essa maneira de incentivo se dá, por volta dos seis anos de idade, inclusive classificando como coisa engraçada o fato de as crianças se erotizarem dançando, através de coreografias que requerem uma maturação biológica, psicológica e, porque não dizer, afetiva para começar a praticá-la.

Depois dessa fase do namoro infantil, tudo em tom de brincadeira e de coisa engraçada, a partir dos 10 anos, inicia-se a fase do beijar. Simplesmente beijar. É

nessa fase que as meninas bocas virgens (as BV) gozam de maior prestígio social entre os garotos, de forma análoga ao critério machista da fase adulta que, preferencialmente para casar, escolhem as virgens. Só na falta delas, abrem-se exceções obedecendo a alguns critérios estabelecidos socialmente entre os grupos, como ser legal, ser honesta, ter se ajeitado etc. Passa-se então a fase do ficar. Inicialmente só “ficar”. Sem compromisso, depois o relacionamento poderá evoluir para um “fica fixo”, que depois poderá se transformar em namoro, significado como um estágio avançado e difícil de ser conseguido, que, em seguida, mudará seu *status* para compromisso mais sério como casar, seja legalmente ou não.

Pelo sentido que este grupo aferiu às suas angústias, alegrias, conquistas, punições etc., advindas da família e da escola, sobre suas relações afetivas, se pode notar que o namoro, foi promovido, em relação ao dos/as docentes e técnicos/as, de relacionamento não muito sério, que antecedia ao casamento, para algo muito sério, um compromisso que os/as jovens têm medo de assumir, porque podem não dar conta das responsabilidades que dele emanam. Seja pela perda da liberdade, seja porque pode puxar para si problemas evitáveis de toda ordem. Preocupações essas que eram vinculadas ao casamento há algumas décadas. O tempo, para esse grupo, não é significado ou medido como no grupo de docentes e técnicos/as. Parece até que os grupos vivem em contextos sócio-históricos-temporais diferentes. Não! Estão na mesma escola, no mesmo espaço, mas tal como no exemplo bíblico da Torre de Babel, a comunicação é impossibilitada, por um “sem número” de fatores de toda ordem.

Entretanto, nos discursos deste grupo, o tabu da virgindade é menos enfático do que foi no grupo dos/as docentes e técnicos/as. Os/as escolares lembram com muito entusiasmo das docentes que desenvolveram experiências isoladas sobre sexualidade. Mesmo de forma incipiente, como elas próprias denominaram, são significadas de forma qualitativa e afetivamente como pessoas importantes para suas vidas, segundo a avaliação dos/as mesmos/as, ficando muito mais evidente a necessidade de discussão da temática no âmbito educativo, uma vez que os grupos de docentes e técnicos/as e dos/as escolares falam de seres estranhos, cada qual do “seu quadrado”, como as estátuas pensantes de N. Elias (1994) e como as esculturas de Rodin, sob as análises de Simmel (1987).

Nos dois casos, é possível identificar um ponto de resistência ou uma via de fuga que posso chamar de busca do eu, ou de uma excentricidade para manter-se individual, estrangeiro/a, estranho/a, único/a, em meio a tantos iguais, ou à pressão que emana da crença de que a homogeneidade é a chave da coesão dos grupos. Como é produzida esta estranheza? Quem é estranho/a para quem? Se for bem verdade o que Wolff (1950 apud BARRETO, 2001) afirma quanto à necessidade de co-existência entre amor e ódio na sociedade, por essa precisar de forças atrativas e repulsivas, para alcançar uma determinada forma, alimentando-se do fermento gerado das relações de harmonia e desarmonia, de associação e competição, de conceitos, opiniões e tendências iguais, mais ou menos, ou completamente antagônicas, a escola é um laboratório, um campo por excelência para as pesquisas sociológicas, especificamente sobre a produção da estranheza em sexualidade.

A seguir, os conflitos, a diferença, a excentricidade, como forças mantenedoras de individualidades e de sociabilidades no espaço escolar, serão os pontos de luz de minhas análises.

4.3 OS ECOS FANTASMAGÓRICOS DO ARQUIVO MORTO, OU A PRODUÇÃO DA ESTRANHEZA: linha de fuga das/os escolares

A partir do amor e da sexualidade, Giddens (1993) analisou as mutações que assolaram o campo cultural, delineando um traçado histórico e socialmente construído por mulheres e homens que viveram de formas completamente diferenciadas, diferenças forjadas pelos valores, pelos discursos e por toda a rede de relações erigidas no saber-poder inerentes a cada momento, cada contexto histórico-social. Em cada uma dessas particularidades sócio-culturais, a presença do “estranho” foi incumbida de uma instrumentalidade, exercendo muito bem a sua função. Quem são os/as “estranhos/as” então? Para que servem? Não se tem como caracterizá-los/as, a não ser estabelecendo relações de proximidade ou de afastamento com os valores veiculados nas formas de avaliar o tempo e o espaço, pelas vias das ciências dominantes, pelas práticas discursivas de construção social das emoções, dos sentimentos, do amor e do ódio que deles emanam, da

solidariedade e dos conflitos que robustecem as relações de indivíduos e grupos em contextos particulares.

Assim, a produção “do estranho” se constitui no alimento que se transforma em energia para manter os indivíduos e grupos vivos. Sem a contradição, sem o conflito¹⁰⁹, sem o diferente, o mesmo e o normal não serão percebidos nem classificados enquanto tal. As Ciências Humanas produziram os diferentes, vinculando-os ao sentido de anormalidade, de patologia, de delinquência, de degeneração etc. À escola coube-lhe desenvolver no cotidiano de suas práticas discursivas as ideias que se derivaram dos enunciados científicos advindos da Medicina, da Pedagogia, da Psicanálise e de suas ramificações discursivas que se estenderam por todo o corpo individual/social. No entanto, essa estranheza não é produzida sem sofrimento, em nenhuma das esferas da vida humana, muito menos na esfera da sexualidade. O sofrimento, problema de estudo recorrente da filosofia, se constituiu também como problema para a Sociologia, mas não como um dos mais estudados.

Nesta tese, abordo o sofrimento como problema sociológico, negligenciado historicamente pelas práticas discursivas educacionais. A investida do discurso médico-higienista sobre o corpo humano no Brasil vem funcionando, de acordo com Costa (1983), desde o início do século XIX, como um dispositivo de sexualidade e conforme a análise dos discursos proferidos pelos/as informantes da pesquisa que consubstanciam esta tese, vem tendo seu efeito arquivo potencializado, concentrando na família nuclear seu foco de atuação e controle, reproduzindo, assim, o modelo da medicina urbanista francesa. Todo arranjo familiar, fora desse paradigma é negado pela escola, mesmo quando se oferece significativas amostras de que tal modelo não tem mais condição de se sustentar como hegemônico, uma vez que outros arranjos familiares brotaram e continuam brotando incessantemente, das novas formas de sociabilidades e sexualidades demandadas. A escola, no entanto, insiste nessa fonte de sofrimento como recurso didático para a manutenção da ordem, da norma, da disciplina para além das linhas fronteiriças que a delimitam,

¹⁰⁹ Simmel (1987) reconhece o valor do conflito como um mantenedor da ordem social.

promovendo o sofrimento de seus usuários, dos/as escolares individualmente e dos/as que a eles/as se vinculam afetivamente, por meio de laços de família, ou não.

É para o/a escolar diferente, estranho, em sua forma de vestir, de apresentar seu corpo ao mundo, em sua solidão individualizada por não encontrar alguém legal para ficar, em sua orientação sexual “desviante”, e por tantos outros atributos que lhes cabem, que se voltam e se fixam os olhares panopticamente situados pela organização sócio-escolar. Olhares que são produzidos na escola sobre as sexualidades periféricas (Foucault, 1988) ou “desviantes” e que as enclausuram nesse rótulo, produzindo assim a desvalorização social de si mesmo/a. Os limites entre normal e anormal não estão obrigatoriamente redigidos, formalmente explícitos, mas atravessados nos pactos sociais que se estabelecem oficiosamente entre os indivíduos e grupos. Usando os termos estabelecidos *versus outsiders*, cunhados por Elias (2000), na escola existe um constante acompanhamento e negociações pelos estabelecidos no sentido de identificar os *outsiders* e o que esses podem fazer sem receber as sanções e micropenalidades instituídas legitimamente pelo aparato escolar, para assim vir à tona o que separa a obediência da desobediência, da disciplina da indisciplina, colocando em *xequê* o grau de poder inerente aos indivíduos e grupos *outsiders*, ou “estranhos”, possibilitando a prevalência do controle por parte dos dominantes sobre os dominados, que teimam em exporem suas “estranhezas” e diferenças, localizando-as, catalogando-as com base em previsões erigidas com pouca margem de erro, mediante os estereótipos, rótulos e lugares a estes destinados.

Os limites, conflitos e enfrentamentos são traços intrínsecos dos grupos humanos, das sociedades, notadamente das que cresceram e se complexificaram repentinamente, dando-lhes o *status* de metrópoles, impondo-lhes drásticas mutações em seus padrões de vida, em seus códigos de moralidade e nas normas que regulam os relacionamentos em geral, e especificamente os relacionamentos erótico-afetivos. Os estranhos que habitam as metrópoles, claro, iriam chegar às escolas, fossem essas erigidas nos grandes centros urbanos ou nas mais longínquas áreas, as quais, apesar do efeito da globalização cultural e da mundialização dos mercados, conservam características tipificadamente rurais.

A exposição individual da estranheza não acontece sem sofrimento individual e social. No século XIX, o termo “os estranhos” servia para designar um novo grupo social, que “borrava” os limites atribuídos às categorias burguesia e proletariado, tratando-se de um grupo sem uma rotulação específica que, de acordo com Sennett (1998 apud BARRETO, 2001), dizia “respeito a uma camada social que tivera pessoas “inclassificadas” em sua formação. Para esse autor, os indivíduos ao passo que se mostravam materialmente semelhantes, simultaneamente se mostravam ignorantes de sua semelhança¹¹⁰, possuidores de certo afrouxamento no que concerne às posições sociais tradicionais. O referido autor, em suas análises, não se dedicou às vinculações desse afrouxamento com a sexualidade humana. Essas minhas vinculações ficam no âmbito da inferência.

No entanto, a partir de um tipo de individualismo surgido neste século¹¹¹, em contraposição ao individualismo quantitativo (Simmel, 1979) enquanto encarnação do sujeito iluminista, como ser único, exclusivo, dotado de razão e de um alto centramento, o sujeito do Iluminismo, não satisfeito por conseguir sua autonomia, ou liberdade, intentou buscar a alteridade, ou seja, a sua auto-diferenciação. Essas buscas não se deram apenas em relação às quebras de tabus, quanto às posições sociais, mas também aos seus desdobramentos. Esses indivíduos, uma vez livres das correntes que os prendiam a instituições tradicionais como o testamento por nascimento, as corporações e a igreja, inventaram outros tipos de laços sociais. Para tal processo de invenção, a sexualidade prestou sua valiosa instrumentalidade.

A Sociologia das Emoções aponta para possíveis ligações entre o conflito, o sofrimento, a humilhação, o prazer, a busca da excitação em geral ou da felicidade.

¹¹⁰ As expressões *inclassificadas*, *materialmente semelhantes* e *ignorantes de sua semelhança* receberam grifos do autor.

¹¹¹ Com base em Waizbort (2000, p. 492), Simmel (1987, 1998), em *A metrópole e a vida mental* e em *O indivíduo e a liberdade*, aborda dois tipos de individualismos: um que ele nomeou de *individualismo quantitativo* que diz respeito à *independência individual* ou *liberdade individual* que consiste em um desdobramento político advindo da livre concorrência liberal. O outro individualismo concerne ao individualismo que surgiu no século XIX, através do qual os indivíduos almejam sua autonomia. A rigor, não há diferença de princípios entre estes dois tipos de individualismos. No entanto, no segundo destaca-se uma peculiaridade em relação ao primeiro: além da busca incessante da autonomia, os indivíduos buscam se distinguir uns dos outros.

O cotidiano da escola se nega e resiste bravamente em entender como normal a(s) ordem(ns) estabelecidas pelas novas configurações que emanam das sociabilidades pós-modernas. O consumo é a lei, é a norma. É imperativo consumir. Por todo e qualquer meio (política social, educacional, sexual etc.), independentemente de seus princípios e/ou finalidades, tem algo em comum: o consumo já! Consequências? O depois? Depois se vê como fica se eliminando as sobras (o que não coube nas formas, nos modelos estabelecidos, “os/as estranhas”). Mas, agora, o que importa é consumir produtos, mesmo que esses sejam indivíduos. A programação da produção, do consumo, da vida individual e social está voltada para o projetar de comportamentos socialmente consumidores, com base em informações prévias sobre o indivíduo que se tem e o que dele se pode obter de mais produção, de mais consumo, de mais valia emocional. Intenta-se facilitar a vida, ao se aumentar a *performance*, o desempenho, a super-simulação do real.

A tecnociência, característica das sociedades pós-industriais, programa e performatiza a produção e o consumo participativo, dando um cunho de leveza, movido pelo princípio da democracia participativa, à vida significada por duas únicas vias: produzir-consumindo e consumir-produzindo, uma vez, que ao consumir, se demarca territórios, se empodera convencendo aos outros indivíduos que o poder emana exclusivamente do consumo, de produtos fetichizados, de produtos aos quais individualmente e socialmente são agregados valores emocionais e especiais. Os indivíduos livres das macroideologias encaram o cotidiano como o espaço propício para a produção e envio de mensagens encantatórias. Seduzir significa atrair, encantar de forma artificializada e, dessa forma, as macrorevoluções cedem lugar para micro revoluções em níveis exclusivamente cotidianos, ao passo que o Estado de lugar central de provisão de poder, de repressão política, cede lugar a um Estado investidor na pesquisa, na economia, e a essa atribuição são acrescidas as de administrador de serviços e de segurança da defesa externa. Essa metamorfose junto a outras tantas no campo da política, da economia, das ciências e da cultura, forjarão novos indivíduos, novas formas de poder e de constituição dos indivíduos da vez, novas configurações sociais e novos estranhos aparecerão notadamente na arena da sexualidade, mesmo que, na escola, sejam negados, sem visibilidade, sem vez e sem voz.

A escola, para esses, representa um lugar de eternos conflitos, embates onde todos perdem as batalhas, uma vez que docentes e técnicos se mostram inabéis para continuar, visto que não estão lutando por causas específicas além da sobrevivência cotidiana. Curiosamente, os/as escolares se diferenciam dos/as docentes e técnicos/as. Os/as escolares parecem viver sob os poderes das pedagogias corretivas, no entanto, majoritariamente, esses/as podem ser melhor identificados/as com os discursos das pedagogias psicológicas, se auto regulando, se auto reprimindo e ou se auto liberando. Um traço marcante nesses/as escolares é que demonstram não saber por que mesmo devem lutar, além do objetivo de ter alguma satisfação fugaz, imediata e passageira. Algo que aplaque o desprazer, ou o não prazer, e que as emoções não sejam sentidas, já que o sentido que colore o termo emoções mantém estreitas relações com a vergonha, a humilhação, a tristeza por continuarem a ser “estátuas solitárias”, cada qual no seu “quadrado”, mas sem pensar muito. Para que? Pensam eles/as, se continuam estátuas, sem vez, sem voz e sem imagem (apesar de estátuas, uma vez que na escola continuam invisíveis). Contudo, quando as estátuas ousam e falam, há *delays* espaço/temporais entre essas e suas “outras” estátuas que, teoricamente, teriam como tarefa primordial escutá-las: os/as docentes e técnicos/as. Com toscos movimentos, mas dando de ombros para o gato *Chechirre*, o de Alice (no país das maravilhas), quanto à necessidade de se estabelecer objetivos precisos, os/as escolares querem qualquer coisa, ou coisa nenhuma, mas com algum prazer, desde que seja instantâneo. O *play* da criação da “estranheza” foi acionado. É acionado continuamente. A produção do “estranho” é produto da forma de perceber, mensurar o tempo e o espaço que escola insiste em não ressignificar. O capitalismo, o trabalho, as relações sociais (entre estas as de produção e as sexuais) foram redimensionadas. Mas, a escola não assume a sua parte no “latifúndio” das responsabilidades pela produção da “estranheza”.

Figura 5 – Foto de Michael Jackson



Fonte: <http://xipaia.files.wordpress.com/2009/06/michael-jackson-21b.jpg>

Figura 6 – Foto de Michael Jackson



Fonte: <http://vivopelavida.com.br/tag/michael-jackson/>.

Os discursos midiáticos criam e proliferam simulacros. No âmbito da sexualidade, esses podem ser representados por Michael Jackson (imagens da página anterior), Madonna, Beyoncé, Lady Gaga, como propostas de novos *scripts*, novos significantes caleidoscópicos que possibilitarão novas leituras, interpretações infinitas para gasosos significados: a estranheza muda de configuração nos discursos dos dois pólos aqui representados por docentes, técnicas/os e pelas/os escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Um dia pretendo tentar descobrir
porque é mais forte quem sabe mentir.
Não quero lembrar que eu minto também.
(Legião Urbana, **Eu sei**, 1987)*

Ao tentar concluir esta Tese, com a qual constituí uma relação de afetividade e apego, tal como a um ente querido, e, como se fosse *Adso*, o discípulo de Frei Guilherme de *Baskerville*, de *O nome da rosa*, quando esse foi advertido pelo seu mestre para ir além da habilidade de perceber e interpretar as pistas que o livro da vida oferecia, na tarefa de conhecer e desvendar mistérios no mosteiro onde se desenvolve toda a trama do romance, faço uso dos saberes reconhecidos pelas *epistemes* legitimadas, sem, no entanto apenas a elas me ater.

Ao chegar à escola, cenário da pesquisa, no primeiro dia, pensei por alguns momentos que as informações de que necessitava para gerar minha tese seriam coletadas sem maiores dificuldades. “A escola é sua,” diz um dos gestores como o fez *Remigio de Varagine*, o despenseiro do mosteiro. Olha em torno e vê as colaboradoras voluntárias da pesquisa. Completa: “a escola é de vocês. Seria bom se vocês fizessem este mesmo trabalho na outra escola em que eu trabalho no outro expediente.” E utilizando do mesmo sentido das palavras usadas pelo despenseiro do mosteiro: “Tu”, ordenou voltando-se para alguém do séquito, “sobe para avisar que nosso visitante está para adentrar os muros!” (ECO, 1986). Me apresenta aos/às docentes e técnica/os, presentes naquele momento, como também ao pessoal de apoio da escola. Inicialmente fui apresentada, depois é que foi feita a apresentação das demais participantes/colaboradoras da pesquisa. Então, para melhor me fazer entender, direi que as identidades de Frei Guilherme de Baskerville, seu discípulo Adso, Remigio de Varagine (o despenseiro) e o Abade do Mosteiro, por vezes, serão assumidas por nós, personagens desta pesquisa, ao tentar adentrar à escola, ou ao mosteiro como no caso do Frei Guilherme e seu discípulo.

A resistência oferecida a Frei Guilherme de Baskerville e Adso, pelo mosteiro representada pela figura do Abade e demais internos foi similar à resistência que as/os docentes e técnicas/os ofereceram, quanto à nossa invasão à escola. Isso já se fazia notar a partir do terceiro encontro da equipe de pesquisa e as/os docentes e técnicas, embora tal resistência se mostrasse implícita em um jogo de práticas

discursivas constituídas por enunciados que pareciam indicar receptividade, gentileza e até agradecimentos por estarmos lá, na escola.

Uma diferença, porém, precisa ser registrada: no caso desta pesquisa, as identidades não se revestiram de armaduras que impossibilitaram qualquer movimento em relação ao trânsito identitário de seus/suas componentes, como no romance de Eco (1986). As nossas identidades assumiram características voláteis, fugidias, o que implicava que todos/as envolvidos/as no mosteiro, digo na escola, passaram pelo lugar do Abade, do Despenseiro, do Frei e de seu Discípulo. A “Escola de Ensino Fundamental e seu entorno” que tomei para análise me remeteu, por muitas vezes, ao mosteiro de Eco, à abadia beneditina dos alpes marítimos italianos, dadas as similaridades com que esta agência educativa “guarda” ou pensa guardar o “livro do segredo”, intitulado de “sexo”.

De antemão, tal como Eco, quando anunciou que sua obra tratava-se de um romance policial, no qual o detetive acaba sendo derrotado, uma vez que este descobre muito pouco do que intencionava, adianto, não com a satisfação de Eco, mas com uma certa decepção: nem tudo quanto se pretendeu, ao formular os objetivos, ainda no Projeto de Tese, foi possível apreender sobre o objeto que persegui, nos empreendimentos teóricos consubstanciados nas *espistemes* dominantes, nas inferências guiadas pelos entrelaçamentos resultantes desses empreendimentos, como também nas intercomunicações holisticamente movidas pela intuição e outros sentidos que, sem dúvida, devem compor a caixa de ferramentas de todos/as pesquisadores/as. No entanto, a partir do material coletado posso pontuar algumas ideias conclusivas.

A primeira delas, sem que esta ordem indique grau de importância ou de profundidade teórica, é que a escola brasileira é *locus* de homofobia. Daí o Programa Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2004) não ter aparecido na massa discursiva de entrevistas tipo focal, especialmente de docentes e técnicas/os.

Para o Programa Brasil sem Homofobia ter se efetivado de fato, enquanto política pública, as políticas de formação Inicial e Continuada teriam que sofrer deslocamentos das bases discursivas que as conformavam. O sentido que atravessa o discurso da sexualidade como construção social, que tem vinculado invariavelmente ao seu referente, significados que aferem aos atos sexuais, às

comunidades sexuais, ao desejo, à direção do interesse erótico, sentidos que calcam-se em uma visão de social, como material inerte cujo sentido de cultura é pronunciado no singular, nas quais as identidades, em vez de plurais, são tomadas como rótulos e os comportamentos, como *scripts* ou roteiros, como perenes, conformaram um conjunto de fatores que não favoreceram para questionamentos e análises de discursos homofóbicos presentes na escola, e sua possível desconstrução.

A escola, tal como estava, não tinha “pernas” nem “braços” fortes o suficiente para abrir “o pacote” - Programa Brasil sem Homofobia, uma vez que sua base se erigia na binaridade performática dos sexos/gêneros.

O Programa Brasil sem Homofobia surgiu de discursos estranhos à esfera escolar: o Plano Plurianual – PPA 2004-2007 que, no âmbito de seu Programa, pautou-se nos Direitos Humanos como Direitos de Todos, estabelecendo-se como Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais, enquanto plano de ação a ser desenvolvida no período que compreende os anos supracitados. Para tal fim, a Secretaria Especial de Direitos Humanos lançou o Programa (BsH), que era atravessado por um objetivo que a escola ainda não tinha adotado como pertencente ao âmbito educacional, menos ainda, escolar. Se o sexo, em tal espaço, é revestido por segredos labirínticos, tal como no romance de Eco (1986), combater a violência, a discriminação que, efetivamente, se desenvolve na sociedade brasileira, contra os *gays*, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais (*GLTB*), não se constituía como um conteúdo que fosse digno de estar presente nas práticas curriculares.

Os princípios filosóficos que estão na base do discurso que colocam na agenda da escola a promoção da Cidadania Homossexual, objetivando a criação e a consolidação da cidadania de *gays*, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando as singularidades de cada um desses grupos, não perpassam a concepção de categorias organizadoras do pensamento humano como: Educação, Currículo, Sociedade, Cultura, Sexualidade, etc, dos componentes da escola pesquisada.

Em certa medida, a justificativa para tal Programa não ser mencionado em momento algum do material discursivo coletado junto aos grupos que polarizaram a pesquisa pode estar vinculada ao fato de o conceito de sexualidade que atravessa as práticas discursivas da escola se originar nos discursos reliogiosos-biologicistas, que o enclausuram nos limites essencialistas, cujas identidades, orientadas por interesses eróticos, não têm alternativa, além do heteroerotismo, o qual lhe é atribuído o sentido de reprodução da espécie humana como último fim.

Combater a homofobia na escola, para as/os entrevistadas/os, seria colocar na agenda educativa algo que lhes foge à compreensão, e, acima de tudo, ao entendimento do que para estes/as é considerado “normal”. O termo “diversidade cultural” é entendido como uma gramática cultural que exclui a pluraridade como princípio de vida, adotando-a, quando muito, para efeito do ofício cotidiano, enquanto “situação ou momentos de trabalho”, nos quais, como docentes e/ou técnicas, se dizem adeptos/as aos discursos oficiais emergentes das vozes da diferença, a despeito de seus íntimos discursos.

A segunda conclusão que os dados me autorizam a chegar concerne ao “controlato” (termo deleuziano, vinculado à sociedade do controle) como evolução da forma de poder que teve como prerrogativa de seu exercício o internato, como lugar-instrumento para consolidar as estratégias de normalização das sociedades disciplinares. Esse dispositivo foi reeditado em formas mais e mais sofisticadas. Os Mosteiros da Idade Média e os Colégios da Idade Moderna insistem em permanecer vivos, enquanto dispositivos remanescentes destas sociedades disciplinares, mesmo que demonstrem sua ineficácia nas sociedades de controle que, em tese, teriam dispensado o confinamento, como estratégia própria ao exercício do poder disciplinar.

Na escola pesquisada, o confinamento é também essencialista. O ser humano precisa ser confinado, em um lugar adequado para a aquisição e o exercício das normas adequadas. Como na abadia beneditina, o discípulo precisa ser disciplinado, para ser possível a efetivação dos processos de aprendizagem. Na escola, há um apego ao confinamento como princípio normativo dos métodos de aprendizagem, que mais se assemelham aos processos de inculcação aos quais Adso de Melk, no ano de 1327, é submetido na abadia beneditina dos alpes

marítimos italianos, enquanto mensageiro da embaixada que o Imperador Luís da Baviera preparava para enviar para a conferência a ser realizada com os representantes do Papa João Paulo XXII, no romance de Eco (1986).

A escola desafia as formas de avaliação do tempo e do espaço, perenizando determinadas experiências, quando o assunto se relaciona especificamente ao sexo.

Na pós-modernidade, com a liquidez das relações sociais (especialmente nas relações sexuais e nas relações de trabalho), das abruptas modificações no mundo do trabalho, nos modos de se avaliar tempo-espaço, teoricamente, se poderia inferir que, nos discursos sobre a escola, a característica invariável que a adjetivou no decorrer dos três últimos séculos, tem como cerne o aspecto do poder disciplinar que vigorou por toda a modernidade e que deslocaria de seu foco o regime do “internato”. O “controlato” viria na sequência. As pedagogias psicológicas que se alastraram desde o final do século XX colocam a escola, sob as normas do psicopoder, e do não confinamento como tendência predominante dos discursos pedagógicos atuais. Esses discursos não têm ressonância na escola pesquisada.

Nas análises dos discursos de docentes e técnicos/as, no entanto, identificaram-se elementos que apontam para um regime de dominação específico, o disciplinar, enquanto que, pela a análise discursiva dos/as discentes, ou dos/a escolares, como optei por chamar neste trabalho, esses parecem viver outra forma de exercício de poder, outro regime de dominação e subjetivação, aquele legítimo às sociedades de controle, que atravessam as pedagogias corretivas e as pedagogias psicológicas. Na escola, como em Babel, as populações não se entendem em sua forma de conceber o poder e suas vinculações com as relações tempo e espaço.

A revolução da indústria microeletrônica e a informatização que encurta distâncias e espaços modificam as maneiras de medição e concepção do tempo, promovendo deslocamentos no interior da vida individual/social. As mudanças discursivas nos dispositivos legais da educação, impulsionadas também pelas políticas e demandas dos indivíduos e grupos, compõem redes de implementação dessa polaridade discursiva, dessa substituição pendular, das formas de poder da disciplina para o controle, no mesmo tempo e espaço, simultaneamente. O hiato discursivo que separa docentes e técnicos/as dos/as escolares consiste na velocidade com que os/as escolares se tornam participativos do mercado

consumidor e aderem facilmente às ideias desse mercado tornando-as também suas: se subjetivam em função delas, transmuta-as, transfigura-as, negam-nas, enfim, participam inteligentemente de suas subjetivações individuais.

Em contrapartida, docentes e técnicas/as insistem em ser disciplinares. Insistem em serem *saussurianos*, obedientes à relação unívoca significante *versus* significado, sem vislumbrar a possibilidade desse último poder estar, *aprioristicamente* determinado. Os termos (significante e significado) não aparecem formalmente nos discursos. No entanto, nos enunciados, esses sentidos se presentificam, quando, por exemplo, os significantes feminino e masculino estão irremediavelmente ligados a identidades essencializadas, combinadas univocamente com um gênero ao qual estão prescritas as respectivas práticas sexuais a serem vivenciadas: para o escolar, essa prática; para a escolar, aquela.

A transformação da ideia que vincula o significado a seu significante implicaria constantes processos de desconstrução da linguagem pedagógica que parece estar fixa aos universais culturais, à continuidade e à invariância da história e do sentido, previamente estabelecido. Essas ideias corroboram com os discursos que têm como centro a concepção do sujeito singular, transcendental e universal, assim como com as noções de tempo e de espaço como não resultantes das interações, das trocas comunicativas, dos processos de sociabilidades, enfim das tensões relacionais estabelecidas entre os indivíduos e os grupos.

Dessa maneira, os/as docentes e técnicos/as ficam imunes a qualquer forma hibridizada. A Formação Permanente, modo de formação legítima das sociedades disciplinares, atravessa os discursos de docentes e técnicas/os. A ideia de estar sempre recomeçando, bem característica dessa formação, consubstancia as reivindicações deste grupo, enquanto nos discursos oficiais, os modos de formação apresentam características próprias às sociedades de controle, nas quais nada é concluído, tudo está em variação contínua. Os modos de vida jurídicos hesitantes incidem também nos modos de formação humana, uma vez que a hesitação atravessa os meandros discursivos do direito que os regem.

A partir das críticas dirigidas às políticas educacionais e, em especial, as de formação em serviço, ou permanente, ou continuada, observei certa dificuldade por parte deste grupo em compreender que o sujeito é constituído. Isto a meu ver está

no cerne das pedagogias escolhidas e suas vinculações com as concepções de sexualidade(des) construídas na escola. Sem dúvida, esses profissionais prefeririam uma formação pontual, passo a passo, com demonstrações didáticas e um acompanhamento constante. No que se refere às sexualidades, esse acompanhamento incluiria a parte prática, já que a maioria desse grupo não se concebe apta a desenvolver qualquer tipo de orientação/educação sexual, pois, para eles/as, esse tipo de ensinamento envolve complexidades que não são da competência da escola.

Essa ideia foi analisada, no desenvolvimento da pesquisa, no contexto das práticas curriculares desenvolvidas na escola. Assim, o currículo, como modo de subjetivação, orientou as análises dos discursos de docentes e técnicos/as pesquisados para pensar sobre os conhecimentos, as linguagens, as ciências, os tipos de experiências que são valorizadas, as estratégias metodológicas, as técnicas normativas que não só instituem conhecimentos, mas corpos, indivíduos, formas de amar e de viver o sexo.

Nesta Tese, as análises das práticas curriculares dizem respeito ao atrelamento dessas práticas discursivas, como fios que tecem as sexualidades no espaço escolar. Práticas estas, às vezes, desenvolvidas com base no “velho” direito de soberania “fazer morrer ou deixar viver”, ou na nova edição deste poder, em que o discurso é “de fazer viver e de deixar morrer”, ou ainda na versão do novo direito “o de fazer viver e deixar morrer” (FOUCAULT, 2005), o *Eros*, do indivíduo nas relações cotidianas.

Assim como em qualquer biblioteca em que existam obras raras e de preciosidade comprovada, uma questão de ordem prática se coloca: “restringir o acesso a essas obras a indivíduos e grupos especiais”. Na escola, essa lei ainda é também imperiosa. O livro do sexo é obra rara e, portanto, não deve ser disponibilizado para qualquer um, mas sim para as pessoas aptas, os *experts* das diversas Secretarias, possuidores de status e habilidades que os/as docentes e técnicos/as não se auto-atribuem. Se na biblioteca da abadia era permitida a entrada apenas ao abade, ao bibliotecário e a seu auxiliar, na escola pesquisada, esse *status* foi vinculado a minha imagem e as das colaboradoras da pesquisa. Mas, à medida que avançávamos na pesquisa, foram aparecendo problemas, que exigiam

resoluções distintas e, longe do nosso alcance, nos destituindo do poder e do prestígio antes a nos creditados.

Finalmente, nos foi desaconselhado mexer no livro do segredo: o sexo, pois ele não podia ser aberto. O sexo não podia ser despertado, ressuscitado, ou vitalizado. Melhor, na visão da escola, não discuti-lo, pois, assim, não se correria o risco de se acordar um gigante adormecido sem ter como domá-lo.

A terceira conclusão que me arvorei a expor, diante dos discursos analisados, diz respeito aos PCNs (BRASIL, 1997). Esses chegaram à escola. Foi desenvolvida uma formação, que se mostrou ineficaz e ineficiente, segundo análises empreendidas por pesquisadores brasileiros (já referidos), ao longo dos anos 2000. A escola pesquisada também não obteve sucesso, apesar dos empreendimentos do Ministério da Educação e Cultura, no que diz respeito às práticas efetivadas e previstas nas agendas internacionais das políticas públicas de combate à discriminação étnico-racial, sexual, religiosa, geracional, de gênero e demais formas de intolerância às diferenças. Esse “pacote” assumiu um efeito de obrigatoriedade, quando sancionado através da Lei 9394/96 (Brasil, 1996), e tornou objeto de estudo as práticas de política de Formação em Serviço e de pesquisas desenvolvidas nas mais diversas áreas em todas as regiões brasileiras. Mesmo assim, o “pacote” dos PCNs (BRASIL, 1997) não foi aberto na escola pesquisada.

Pareceu-me até que, a esse “pacote”, foi atribuído o mesmo valor simbólico que o II livro da *Poética de Aristóteles* recebeu na Idade Média em decadência. Tal livro supostamente trataria do riso, o qual a maioria dos monges continuava desconhecendo. O livro envolto em segredos e crimes intrigantes no romance de Eco era conhecido apenas por alguns e algumas, que, mesmo sabendo da sua existência, estavam proibidos/as de se aproximar do mesmo e, portanto de ler tais manuscritos. Não, não pode. A ordem de serviço do MEC era abrir o “pacote,” ler os exemplares, colocar seus princípios em prática. Porém, os/as docentes e técnicos/as atribuíram outro sentido a esta norma. “Não podemos abrir este “pacote.” Abri-lo é privilégio para poucos/as iluminadas/os”.

Similarmente ao II livro da poética, o “pacote” dos PCNs devia ser esquecido. E quem não assim o fizesse, segundo os discursos dos/as docentes e técnicos/as, teriam que arcar com as consequências, entre outras, sanções por parte dos pais.

Então está combinado. Na família não se deve falar em tal livro, o do sexo. E na escola não é lugar de falar dessas “coisas,” a não ser que um especialista venha, vez ou outra, abordar o assunto. Nos discursos analisados, os PCNs não aparecem.

Os/as docentes e técnicos/as falaram muito de uma “falta”. A partir dos discursos proferidos por este grupo, posso inferir que as condições teóricas preliminares para entender os discursos veiculados nos exemplares que constituíram os PCNs foram insuficientes. Nas ações governamentais para a formação de docente e de técnicos/as, faltou a contemporização de um elemento muito importante para que a efetivação das práticas de formação continuada ocorresse de forma satisfatória: a exclusão de princípios clientelistas na escolha dos profissionais a desenvolver tais práticas, considerando que nem sempre os/as escolhidos/as reuniam as qualidades teórico-metodológicas para o desenvolvimento eficaz e eficiente dessa prática. Outro elemento que poderia ser considerado pelos dispositivos oficiais, (seria) no que diz respeito a um possível incentivo financeiro aos/às docentes e técnicos/as para participarem da formação, uma vez que as horas destinadas para esse fim foram subtraídas das poucas horas de lazer destes profissionais, nos fins de semana.

Há disparidades abruptas quanto aos discursos da sexualidade, na escola. Na família, a partir dos discursos dos/as escolares e dos/as docentes e técnicas/os, as relações de sexualidade e gênero se colocam como principal fator das divergências, assim como nas relações entre as duas agências educativas. A comunicação entre elas, no geral, se mostra difícil quanto às temáticas relacionadas às sexualidades. Então, essas dificuldades são potencializadas. Muitos estudiosos se debruçaram das mais variadas formas sobre esta cisão.

Nos discursos enunciados pelos/as participantes da pesquisa e investigações desenvolvidas acerca das relações entre sexualidade, gênero e educação, destaco: Bonato (1996), Meyer (2004), Yus (1998), Camargo e Ribeiro (1999), Busquets (1999), Altman (2001), Albuquerque Júnior (2002), Rosistolato (2003), Castro (2004), Altmann (2005), Léon (2008) e Nascimento (2008) que, a partir de orientações teóricas nomeadas, problematizam questões acerca da temática diversidade cultural/sexual e nas quais etnia, sexualidade, gênero, geração estão no escopo. Eles traduzem que a diversidade cultural não conforma as práticas discursivas de

docentes e técnicos/as, aparecendo em forma de reclamações e lamentos nos discursos dos/as escolares, caracterizando cortinas veladas que, certamente contribuem ou contribuíram para o insucesso de políticas públicas, com focos voltados para a inclusão social, não no sentido da ortopedização do diferente para deixá-lo igual, normal, mas de entendê-lo simplesmente como diferente, sem que a este termo sejam anexados os sentidos dos discursos *pathus*, construtores de práticas discursivas calcadas na binaridade normalidade/anormalidade, como temas transversos nos discursos curriculares da escola brasileira.

A quarta conclusão a que a investigação me permitiu chegar é a de que a escola não é lugar de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, como o discurso do Programa Interministerial (Saúde e Educação) Saúde e Prevenção na Escola (BRASIL, 2006a) acreditou. A escola, enquanto lugar de agenciamento discursivo da diferença, da pluralidade cultural, da diversidade sexual, deveria ser o lugar para desenvolver tal Programa. No entanto, se as políticas de formação se mostraram ineficazes e insuficientes para tal implementação, especificamente dos PCNs, que recebeu maior investimento governamental em termos de política de formação de pessoal e de propaganda do material base, às iniciativas institucionais vindouras, O Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2004) e Saúde, Prevenção e Educação – SPE (BRASIL, 2006a) estavam anunciado o insucesso.

Os investimentos governamentais propagandísticos foram feitos em grande escala, como discurso oficial, do MEC, através das secretarias competentes para disseminar o material teórico para a rede oficial de ensino. No que se refere ao discurso propagandístico, esse se utiliza dos discursos midiáticos e dos discursos oriundos das *epistemes* legitimadas, a exemplo das Ciências Humanas. O conjunto de enunciados que consubstanciam as pesquisas sobre sexualidade, diversidade cultural/sexual e política de identidade, que dão sustentação teórica aos Projetos Institucionais, provem, em sua maioria, destas Ciências.

Esses discursos compreendem a escola como o melhor e mais apropriado lugar de intervenção, para deter a quase epidemia resultante da contaminação pelo HIV, mas também para orientar (pré) adolescentes quanto aos riscos das DSTs. Assim, fatores como o longo período em que os jovens permanecem na escola, o convívio social e as interações sistemáticas por este espaço propiciadas conferem à

escola “um lugar” onde a omissão das sexualidades, de sua diversidade, deveria ser considerada inconcebível.

No entanto, cabe ainda uma observação a ser efetivada: no campo de estudos das sexualidades, gênero e em acontecimentos discursivos correlatos, o termo “orientação sexual” assume um caráter polissêmico. Nos discursos analisados, ora o termo diz respeito ao caráter disciplinar de uma educação sexual, localizada em um espaço legitimado, com base em informações também legitimadas, assim como vem servindo para designar, correntemente, na escola, “identidade sexual” como sinônimo de “opção sexual”, o que demonstra, portanto, o “teor pouco científico” de que é revestido o conteúdo.

No segundo capítulo desta tese, fiz referência ao envolvimento da figura do Orientador Educacional com a educação sexual. Esse profissional esteve oficiosamente, antes de oficialmente, como responsável pela temática sexualidade e todos os desdobramentos dela advindos. Na ausência desse profissional, se cogitava a presença do profissional da área de Ciências para o desempenho da função. A escolha do termo “Orientação”, em vez de “Educação”, nos discursos oficiais, inclusive nos PCNs, parece orientar-se por essa vinculação.

Algumas considerações se fazem cabíveis quanto ao termo Orientação Sexual. Muito se tem falado que os sentidos aferidos aos discursos, ou aos seus significados, são tributários, em linhas gerais do lugar de onde são proferidos. A análise do discurso, desde suas vertentes clássicas modernas, com M. Bakhtin, Lévi-Strauss, F. Saussure e seguidores, passando pelos contemporâneos, M. Pêcheaux, E. Orlandi, e na vertente pós-estruturalista M. Foucault, G. Deleuze e seguidores, problematiza o sentido socialmente atribuídos aos termos. O verbo “orientar” pressupõe alguém munido de condições mínimas necessárias para o desempenho de tal tarefa. Numa acepção tradicional do termo, no caso deste estudo, alguém orientaria, guiaria, dirigiria as condutas sexuais de outrem. Problematizo então este sentido que foi e está sendo conferido ao conceito orientar, pela maioria dos profissionais, envolvidos na tarefa da educação sexual. O verbo “orientar” está provendo estes indivíduos/ grupos agentes da ação, de poderes de julgamento e consequente condenação a micro e/ou macro penalidades, mediante os veredictos finais: comportamento certo, ou errado. Tal sentido subtrai um dos

principais propósitos que perpassa toda a tese: não elaborar prescrição de novas condutas e/ou normas as quais se deve colocar no lugar dos antigos *scriptis*. Essa posição direciona a minha defesa pelo uso do termo “Educação Sexual” com todas as *nuances* conceituais que ao mesmo possam ser atribuídas.

O termo Educação Sexual é abrangente, podendo englobar, saberes, conhecimentos e noções advindos das mais variadas fontes, não supervalorizando um determinado estatuto de verdade: o científico. Tal perspectiva se calcaria na realização de ações sócio-educativas nas quais estariam implicadas uma ética e uma estética compatíveis com a *différance* ou diferença nas condutas, atitudes e desejos das próprias representações individuais/coletivas dos sujeitos. Essa modificação, no eixo de análise, implica que não só ficaríamos livres dos rótulos orientador/orientando sexual, como também privilegiaríamos o princípio da relativização do saber que passaria a ser considerado, recolocando os envolvidos neste processo sócio-educativo em constante revisão de seus lugares, estimulando o desenvolvimento de protagonismos, inclusive os juvenis.

Essa inversão de Orientação para Educação Sexual rechaça o conceito de educação ligado à redenção, ou como conhecimento assistemático, desprovido de cientificidade e apostaria na prioridade da diferença sobre a identidade, em que detalhes como o tempo, hora e local apropriados para sua iniciação não seriam rigorosamente estipulados, mediante um estatuto de verdade que nem sempre dá conta das complexidades singulares inerentes às relações de indivíduos e/ou grupos, que as/os excluem do quadro de referência das pesquisas empreendidas pelos saberes científicos, negando-lhes visibilidade, ou quando os veem, os significantes adotados já indicam os significados a serem concluídos.

Nessas minhas Considerações Finais, me deixo transpassar pelo entendimento das subjetividades como produções humanas (Gallo, 2005). Essa compreensão afere à Educação, especificamente a escolarizada, um teor de territorialização da subjetividade. Relações de poder-saber, das quais resultam, por exemplo, a concepção de que educar, em última análise, implica uma determinada maneira de subjetivar. Para os/as docentes e técnicos/as, o sexo é o centro ao redor do qual a perversidade, a promiscuidade, os desvios morais, acontecem e, portanto, precisa ser negado na escola, pois se discutido pode ser despertado. E enquanto

energia destrutiva e indomável, a escola de Ensino Fundamental não dispõe de profissionais preparados para lidar com essa espécie de *Tânantos* contemporâneo.

A concepção de sexualidade que atravessa o projeto pedagógico da escola pesquisada poderia ser traduzida em uma educação ou subjetivação de escolares, que teria como produto final sujeitos que autorregulariam suas sexualidades sem fugir da ideia binária de normalidade/anormalidade. Mas, os/as escolares veem o sexo como centro da vida, em sua acepção positiva. É a partir dele, o sexo, que eles/as consomem inclusive a educação que o Estado propicia. É a partir dele, o sexo, que eles/as se produzem e saem à calçada, à porta do condomínio, às esquinas, para beijar, pois já não são “BV (boca virgem),” ou para perder esse incômodo rótulo e outros que, imperiosamente, os discursos midiáticos classificam como fora de moda.

O conceito sartriano de serialização, processo de formação de subjetividades em série no qual os indivíduos reproduzem-se a si mesmos, utilizado por Gallo (2000) e por Giddens (2003), é retomado no sentido de que a proposta pedagógica da escola é perpassada pela ideia de que não só os/as escolares, mas os/as docentes e técnicos/as, o pessoal de apoio, aqueles transeuntes que participaram da pesquisa, assim como os vendedores/as ambulantes, que desenvolvem suas atividades econômicas informais em torno da escola, todos devem se reproduzir a si mesmo, curto circuitando, para assim evitar a diferença e o diferente. No entanto, no embate por territorialidade, a escola como lugar de (re) produção discursiva, intenta a negação do/a estudante, que foge à regra da serialidade, produz diferença, inventa uma nova versão do velho e novas re-edições do mesmo em termos de sexualidade.

No discurso dos/as docentes e técnicas/os, foi notória a presença da palavra “falta.” “Faltam mais inspetores na escola, faltam profissionais qualificados para preparar a escola para trabalhar a sexualidade, falta tempo para planejar, falta, falta”... Então, eu, ao estilo do discípulo do Frei Guilherme, aprendendo a ler para além do livro da vida, me nego à repetição. Somos todos vetores. Vetores de diferenças e de repetições. Os/as docentes e técnicas/os constroem suas linhas de fuga, reinventando práticas, reinventando o cotidiano, como Certeau, mas, aprimorando o gosto pela espera, em um jogo que envolve as maneiras de se avaliar o tempo. Para os/as escolares, pelo contrário, a linha de fuga é elaborada,

não na temperança, nem no gosto pela espera, mas no tempo do desejo que é exatamente o “agora”.

Pelos dados coletados, posso chamar a escola de “lugar sólido”, que não comporta relações líquidas, nada que não seja fixo, moderno, racionalmente comprovável e controlável. Contudo, é no discurso dos/as escolares que encontro indicadores de pontos de resistência ou linhas de fuga. De que o poder emana de todos os lugares: do MEC para os/as docentes entre si, dos/as docentes sobre os/as escolares e desses/as e dos/as técnicos/as sobre os/as docentes, de técnicos/as para técnicos/as da escola sobre a família e vice e versa, de família para família, de heteros sobre homos, de homens sobre mulheres, (e vice e versa) de brancos sobre negros, de bonitos/as sobre os/as feios/as, de magros sobre gordos etc.

O devir dos/as docentes e técnicos/as e, principalmente dos/as escolares, pode construir um espaço de diferenças e se essas forem tomadas com o sentido de estranhezas, a produção de estranhos, principalmente quanto às sexualidades não deve deixar de ser produzidas. A tolerância ao diferente, as regras de convivibilidade que as contemporizem, essas, sim, deverão estar na pauta do espaço liso, propício para estas criações.

Para os docentes e técnicas, estranhos/as são as/os escolares desordeiras/os que atacam rapazes/moças para beijar, param automóveis para pedir carona, com “segundas intenções”. São as adolescentes grávidas, sem que isto fizesse parte de seus desejos. Jovens com performances não compatíveis com seu sexo: “meninos delicados” e meninas “com jeitão.” Ao negar as diferenças identitárias quanto a: sexualidades, questões de gênero, etnia, geração, classe social, religião etc, se (re) produz a intolerância, as atitudes preconceituosas em todas as suas formas de manifestação.

Apesar das mudanças já pontuadas ao longo desse trabalho de tese, os modos de subjetivação, notadamente as produzidas pela educação escolarizada parecem não só ter vida longa, mas imortalidade. Para os/as docentes e técnicos/as, na escola, a paixão não tem lugar. Os corpos na sala de aula, nos discursos deste grupo e, de acordo com o projeto pedagógico, parecem não ter funcionalidade, nem a biologicamente reconhecida. Estamos doentes por falta de *Eros*: uma sociedade, atravessada pelo falo, planejada, pensada e vivida, a partir do masculino,

simbolizando virilidade, força, poder, gestos toscos e nenhuma sensibilidade. Proibidos de sentir e de chorar, do qual se exige a presença fálica incansável em todas as instâncias da vida. Presença essa que produz e alimenta agências educativas como a família e a escola, nas quais o nome do pai é a gênese da identidade de sujeito masculino. À identidade de sujeito feminino, resta se formar na sombra apologética aos poderes do macho.

A escola segue reproduzindo essas ideias, transmutadas em papéis masculinos desempenhados pelo sexo feminino que, para conseguir botar ordem na casa, tem que dá uma de “macho.” Mas, no dia a dia, normalmente é “mãezona.” Ou seja, pode-se até mudar os significantes, mas os significados continuam obedecendo aos ditames do falo. E, no afã de se manter a ordem na instituição escolar, não sobra tempo para se pensar em desconstrução destes significantes.

Então, problematizo: se vivemos a era das pedagogias psicológicas, nas quais os indivíduos vivem o apogeu da alteridade, constituindo a si próprios como diferentes do seu semelhante, porque as pedagogias “ortopedizantes” ainda fazem tanto sucesso no espaço escolar? Há descontinuidades e contradições nestes discursos. Vive-se, teoricamente na era das pedagogias psi. Mas, teoricamente, esses discursos não são levados a efeito nas salas de aula da escola pesquisada. Para os/as pesquisados/as, a escola não é lugar de *Eros*. Nela, a paixão não perpassa as práticas discursivas. E o sucesso aqui não está concebido no sentido lato.

O sucesso das pedagogias “ortopedizantes” se dá em nível de sua larga utilização no espaço escolar brasileiro para a manutenção da ordem (masculina) e não no sentido relativo aos bons resultados em relação aos processos de ensino e aprendizagem. Os/as docentes da escola pesquisada, em sua maioria, utilizam de tais pedagogias por lhes faltarem fundamentos teóricos que possibilitem outras alternativas metodológicas, por lhes faltarem motivação para suprir as suas insuficiências teóricas, por lhes faltarem políticas efetivas de formação continuada. Essas precisam ter existência não apenas nos dispositivos discursivos oficiais, mas se traduzirem em estratégias eficazes que abarquem as necessidades educativas, sem discriminar os pólos que a compõem. Escolares, docentes e técnicos/as devem ser atendidos/as pelas políticas públicas em suas especificidades.

E *Eros* não diz apenas das forças sexuais. A erotização das Pedagogias não quer dizer que essas se limitem ao sentido do erótico como exclusivamente sexual. *Eros* sendo entendido como uma força que potencializa o desejo global de autorealização, favorecendo, inclusive para que *epistemes* sejam criadas, a partir das quais se possa explicar como conhecemos o que conhecemos, e que tanto os/as docentes e técnicos/as, quanto os/as escolares façam uso do espaço liso que a escola se tornaria, sem medos, sem censuras, sem penalidades a serem impostas a “estranhos.” Da escola, como lugar liso, emana uma energia de combate aos estriamentos, aos espaços rugosos da escola intolerante às diferenças, a *Eros*, ao sexo e a suas manifestações. A escola, como espaço liso, propicia a força de potência, o esforço individual e conjunto da vigorização dos discursos que estimulem a criação, a imaginação crítica e o amor a nós mesmos/as e a escolares, colocando em suspenso as formas como conhecemos os conhecimentos que usamos como sistemas de verdade inquestionáveis.

O traçado da escola que indica sua forma normalizadora tende a ser redesenhado para atender a outros planos de normalização e subjetivações decorrentes das necessidades de atualizações nos procedimentos da sociedade digital. Se a escola continuar a negar, a silenciar o *Eros* que grita, a “ortopedizar” e imobilizar o *Eros* que se move, essa continuará desenvolvendo práticas curriculares, nas quais as pedagogias que objetivem a individualização e generalização de processos de ensino e aprendizagem pautados na dispersão dos dispositivos normalizadores e subjetivadores sejam prioritárias.

Na escola, enquanto não-lugar de *Eros*, projetos como os dos PCNs, do Brasil sem Homofobia e do Saúde e Prevenção nas Escolas, continuarão sem ser “abertos”, uma vez que a escola, na forma em que se encontra, é, pois, o lugar das “pedagogias ortopedizantes”, principalmente as que concernem às sexualidades, lugar propício para a constituição e manutenção de ideias homofóbicas dificultando o desenvolvimento de projetos que objetivem a desconstrução de tais ideias, como os destinados a prevenção das DST. Talvez por esta razão, não se reconheça a beleza do agir com paixão, com *Eros*, com desejo de fazer diferente na instituição escolar, acirrando as contradições com a família, mesmo quando esta ainda se mostra nuclear, com nossos corpos, com nossas formas de amar e de viver as sexualidades

possíveis, e não as corretas de acordo com um modelo, cujo orientador do discurso, continua sendo o “falo”.

A escola é o lugar de Eros. Mas, para que ele não seja negado na instituição escolar, antes ele terá que não ser negado por nós, individualmente, em uma atitude de normalização/subjetivação de si mesmo/a, não com o objetivo de manter a ordem, mas que em tal processo prevaleça a crença nas pedagogias erotizadas que deverão ter como alvo primeiro nós mesmos/as, por escolha individual, por opção de amar e de ser amado/a enquanto forma de viver, sentir, amar... e ensinar.

A cidadania de papel, traduzida nos discursos oficiais, é usada para resolver problemas reais de sexualidades vivas, dos corpos que pulsam das DSTs (inclusive a AIDS), reais das diversidades culturais/sexuais. A escola tem, na heterossexualidade-monogâmica-moral, sua referencialidade, em que as diferenças de sexo e de gêneros são entendidas a partir das normas predominantemente machistas, o que justifica a supremacia de um gênero sobre outro, de uma orientação sexual como “normal”, colocando à margem toda e qualquer ideia que borre as linhas limítrofes da “normalidade”, recebendo portanto sanções e medidas ortopédicas severas para se adequarem à normalidade instituída.

Até quando a escola alocará discursos tão díspares? Enquanto *Eros* não nascer para as/os gestoras/es, educadoras/res. Enquanto Eros não se presentificar nos projetos político-pedagógicos. Enquanto as sociedades insistirem na significação do erótico com sentido restrito ao sexual. Enquanto o sexo compuser a tríade sexo, drogas e violência. Essa inclusão implica que o sexo é algo ruim, que deve ser combatido, assim como as drogas e a violência, e não um conceito socialmente constituído, consubstanciado por muitas linguagens que não se cansam de dizer, mesmo sem serem ouvidas, na maioria das vezes, o que o sexo é e como ele pode ser, excluindo dessa proposição um único sentido, como modelo instituído.

O sexo deixando esse lugar, a escola não seria significada apenas como o lugar que investe numa serialização, mas como um lugar onde as proposições têm como pauta as problematizações das diferenças em todas as suas manifestações. E, como Umberto Eco, líder espiritualista, se contrapondo ao racionalismo nominalista de Frei Guilherme de Baskerville, quando ele diz que não lhe agrada um homem

sem fervor, só cabeça sem coração, digo: *não me agrada uma escola sem Eros*. Ou um *Eros* castrado na escola.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis. Punk e darks no espetáculo.** São Paulo: Scritta, 1994.

ALBUQUERQUE Jrº, Durval Muniz de. Os nomes do pai: a edipianização dos sujeitos e a produção histórica das masculinidades. In: RAGO, Margareth, ORLANDI, Luiz B. Lacerda e VEIGA-NETO, Alfredo (Org). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas.**- Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ALTMANN, Helena e MARTIN, Carlos José. **A Sexualidade na juventude como foco de investimento político-educacional.** Estudos Feministas - jun/dez, 2006.

ALTMANN, Helena. **Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero.**- Cad. Pagu no.21 Campinas, 2003

ALTMANN, Helena. **Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Estudos Feministas, vol. 9, no 2, 2001.

ALTMANN, Helena. **Pedagogias da sexualidade e do gênero: educação sexual em uma escola.** Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC/Rio, Rio de Janeiro 2005. Disponível em: <http://www2.dbd.pucio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqt ese=0114341_05_Indice.html>. Acesso em 09/08/2010.

ARENDT, Hannah. **Crises da república.** São Paulo: Perspectiva, 1973.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Ed LCT, 1981.

ASSUMPÇÃO JR., Francisco B e SPROVIERI, Maria Helena S. **Deficiência mental: sexualidade e família.** Barueri, SP: Manole, 2005.

ATEM, Guilherme Nery. **Trabalho imaterial e política do desejo: as tarefas do pensamento contemporâneo.** Pré - Texto, UFRJ, 2001.

BARRETO, Maria Cristina Rocha. Individualismo e conflito como fonte de sofrimento social. In: **REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS.** Política & Trabalho. Ano 17, n. 17. João Pessoa: PPGS-UFPB, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos.** Rio de Janeiro: Jorge Zaha, 2004.

BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. **A cidadania ativa.** São Paulo, Ática, 1991.

_____. Conversando com os jovens sobre direitos humanos. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI P. (Org). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

BENTHAM, Jeremy. Uma introdução aos princípios da moral e da legislação. In: MILL, John Stuart. **Sistema de lógica dedutiva e indutiva e outros textos**. Coleção Os Pensadores – 2. Ed. – São Paulo : Abril Cultural, 1979.

BONATO, N. M. da C. **Educação [sexual] e sexualidade: o velado e o aparente**. Rio de Janeiro: UERJ, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. UERJ. Disponível em: <<http://www.geocities.com/Athens/Ithaca/9565/tese/indicee.html>>, acesso em: 30/06/2007.

BORIM, Dário Jr.. **Perplexidades: raça, sexo e outras questões sociopolíticas no discurso cultural brasileiro** – Niterói: EdUFF, 2004.

BORNHEIM, Gerd. O sujeito e a norma. In: NOVAES, Adauto (org). **Ética**. – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro, 1999.

BOURDIEU, P; CHAMBOREDON. Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOZON, Michel e HEILBORN, Maria Luiza. **Iniciação à sexualidade: Modos de socialização, interações de Gênero e Trajetórias Individuais**. In: HEILBORN, Maria Luiza (org) [ET AL]. **O aprendizado da sexualidade – reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros**. Rio de Janeiro : Garamond e Focruz, 2006.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**. Vol. II. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Promulgada em 16 de Julho de 1939**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso: 26/08/2008.

_____. (1961a). **Decreto n. 50.505, de 26 de abril de 1961**. Consolida as disposições relativas à educação moral e cívica nos estabelecimentos de ensino. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50505-26-abril-1961-390388-publicacao-1-pe.html>>. Acesso em: 21/08/2006.

_____. (1961b). **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 21/08/2006.

_____. **Decreto n. 58.023, de 21 de março de 1966**. Dispõe sobre a educação cívica em todo o país. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-58023-21-marco-1966-398553-publicacao-1-pe.html>> . Acesso em: 21/08/2006.

_____. **Decreto n. 61.314, de 08 de setembro de 1967.** Provê sobre a educação cívica nas instituições sindicais e a campanha em prol da extinção do analfabetismo. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=192588>>. Acesso em: 22/08/2006.

_____. (1968a). **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 29/08/2008.

_____. (1968b). **Ato Institucional n. 5, de 13 de dezembro de 1968.** Disponível em: <http://www.acervoditadura.rs.gov.br/legislacao_6.htm>. Acesso em: 21/08/2006.

_____. **Decreto Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.** Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=195811>>. Acesso em: 13/01/2007.

_____. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <<http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 21/08/2008.

_____. **Decreto n. 72.846, de 26 de setembro de 1973.** Regulamenta a Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=121848>>. Acesso: 21/08/2008.

_____. **Decreto n. 87.801, de 16 de novembro de 1982.** Altera o Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971, que regulamenta o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=215752>>. Acesso em: 27/08/2007.

_____. **Decreto nº 92.300, de 16 de janeiro de 1986.** Altera dispositivos do Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971, que dispõem sobre a estrutura e atribuições da Comissão Nacional de Moral e Civismo, criada pelo Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=219627>>. Acesso em: 27/08/2007.

_____. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 25 ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>, acesso em: 18 de março de 2007.

_____. **Lei n. 8.663, de 14 de junho de 1993.** Revoga o Decreto-Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8663.htm>. Acesso em: 27/08/2007.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 21/08/2006.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** MEC/SEF, 2000.

_____. **Conselho Nacional de Combate à Discriminação/Ministério da Saúde. Brasil sem homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual.** Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/documentos/004_1_3.pdf>. Acesso: 23/04/2007.

_____. **Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. Diretrizes para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas.** Brasília, 2006a. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/data/documents/storedDocuments/diretrizes_jovem_formador_SPE_miolo.pdf>. Acesso em: 25/06/2008.

_____. **Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Saúde e prevenção nas escolas: guia para a formação de profissionais de saúde e de educação.** Brasília, 2006b. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/data/documents/storedDocuments/guia_forma_prof_saude_educacao.pdf>. Acesso em: 25/06/2008.

BUARQUE, Chico. Vai passar (em: BUARQUE, Chico. **Chico Buarque, 1984.** Universal: Brasil, 1993. 1 CD), 1984.

BUSQUETS, Maria Dolores. **Temas transversais em educação.** São Paulo: Ática, 1999.

CAMARGO, Ana Maria F.; RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna e Campinas: Ed. Da Unicamp, 1999.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1966.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura. Volume I. A sociedade em rede**. 6ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTRO, M. G. ; ABRAMOVAL, M.; SILVA, L. B. da. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO, MEC, Coordenação Nacional de DST/AIDS, Secretaria Especial de Políticas Para as Mulheres, Instituto Airton Sena, 2004.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

CIRINO, Oscar. **O desejo, os corpos e os prazeres em Michel Foucault**. Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais – Brasil/Mental, v.5, n.8. Barbacena: jun. 2007.

CONTIGO. Ed Abril, p. 88, 100 e 126, de 24 de abril de 2008.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001a.

CORAZZA, S. M. O que faz gaguejar a linguagem da escola? ... espaços e tempo no ensinar e aprender. In ALVES-MAZZOTTI, Alda; VEIGA-NETO, Alfredo. **Linguagens, espaços e tempo no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001b.

CORBIN, Alain. O prazer do historiador- Entrevista concedida a Laurent Vidal.Tradução de Christian Pierre Kasper: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 25, nº 49, p. 11-31- junho, 2005.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. 2 Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

_____. Perspectiva da juventude na sociedade de mercado. NOVAES, Regina e VANNUCHI P. (Org). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. Impasses da ética naturalista: Gide e o homoerotismo. In: NOVAES, Adauto (org). **Ética**. - São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. Cartografando a gurizada da fronteira: novas subjetividades na escola. In: ALBUQUERQUE Jrº, Durval Muniz de. ,VEIGA-NETO, Alfredo e SOUZA FILHO, Alípio de (Org). **Cartografias de Foucault**.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

DELEUZE, G. Post-Escritum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed 34, 1992.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo : Perspectiva, 1971.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel**. São Paulo, Ed Ática, 2001.

DINIZ, Ariosvaldo da Silva e ALVES, Patricia Formiga Maciel. **A implosão do sentido: o discurso sociológico da pós-modernidade**. João Pessoa, Editora Manufatura, 2005.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. 11. Ed. São Paulo: edições Melhoramentos, 1978.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo, Perspectivas, 1976.

_____. **O nome da rosa**. Rio de Janeiro: Record. 1986.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FARAH, Elias. **Educação moral e cívica: carência profissional e nacional**. Revista do Instituto dos Advogados de São Paulo, n. 18, julho/dezembro 2006, pp. 290-301.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosangela (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade**. 2 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

FERREIRA, Artur. A. L. **O surgimento da psicologia e da psicanálise nos textos da genealogia foucaultiana**. Memorandum, 10, 71-84, 2006. Disponível em <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a10/ferreira03.pdf> 71>. Acesso em: 08/07/2008.

FOUCAULT, M. **L'Occident et la vérité du sexe**”, Le Monde, n. 9885, 5 novembre 1976.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979a.

_____. O lançamento do hospital. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979b.

_____. A casa dos loucos. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979c.

_____. Sobre a prisão. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979d.

_____. Poder e corpo. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979e.

_____. Genealogia e poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979f.

_____. Soberania e disciplina. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979g.

_____. Silêncio, sexo e verdade: Uma entrevista com Michel Foucault. "Michel Foucault. An Interview with Stephen Riggins", ("Une interview de Michel Foucault par Stephen Riggins) realizada em inglês em Toronto, 22 de jun de 1982. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et Écrits**. Paris: Gallimard, Vol. IV, p. 525-538, 1994. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/silencio.pdf>>. Acesso em: 23/10/2007.

_____. **Historia da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio e Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. **Historia da sexualidade III: o cuidado de si**. Rio e Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. **Historia da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **A história da sexualidade – O uso dos prazeres**. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

_____. **Resumos dos cursos do collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1999a.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975 – 1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. **Os Anormais : curso no College de France (1974 -1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A Verdade e as formas jurídicas*. 3 ed., Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

_____. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. In: FOULCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Manoel Barros da Motta (org). Coleção Ditos e escritos, vol. II. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOULCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. Manoel Barros da Motta (org.). Coleção Ditos e Escritos, vol. V, 2.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. Prefácio à transgressão. In: Foucault, M. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Manoel Barros da Motta (org.). Coleção Ditos e Escritos, vol. III, 2. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREITAG, B. Sérgio e Aristaeco em o Ateneu: a formação dos indivíduos através da instituição. In: **O indivíduo em formação: diálogos interdisciplinares sobre educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1969.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em educação sexual**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

FURLANI, Jimena; LISBOA, Thais Maes. Subsídios à educação sexual a partir de estudo na internet. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (orgs). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GAGNON, John H. **Uma interpretação do desejo. Ensaio sobre o estudo da sexualidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

GALLIANO, A. Guilherme. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org). **Cultura, poder e educação**. Canoas: ULBRA, 2005.

_____. Foucault: (re)pensar a Educação. In: RAGO, Margareth (org). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUATTARI, F. e ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GIDDENS, A. **As transformações da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo, UNESP, 1993.

_____. **A constituição da Sociedade**. 2 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIDDENS, A. e TURNER J (org). **Teoria social hoje**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

GROPPO, L. A. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Coleção Enfoques. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GROSSI, Miriam Pillar, UZIEL, Anna Paula e MELLO, Luiz (org). **Conjugalidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis**. – Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HOROCHOVSKI, Rodrigo R, e MEIRELLES, G. **Problematizando o conceito de empoderamento**. Anais do II Seminário Nacional: Movimentos Sociais, Participação e Democracia de 25 a 27 de abril de 2007, UFSC, Florianópolis, Brasil.

IULIANELLI, Jorge Atílio Silva; FRAGA, Paulo Cezar Pontes (org.) **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: Dp&A, 2003.

JEOLÁS, L. S.; FERRARI, R. A. P. **Oficinas de prevenção em um serviço de saúde para adolescentes: espaço de reflexão e de conhecimento compartilhado**. Ciências & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 611-620, 2003.

KANT, Immanuel. Crítica da Razão Pura. In: KANT, I. **Kant**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 2005.

_____. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. 5a ed. Piracicabana: Editora UNIMEP, 2006.

KUENZER, Acacia Z. Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: CANDAU, Vera. **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e no aprender**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

KUMAR, K. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1997.

LAFER, Celso. A mentira: um capítulo das relações entre a ética e a política. In: NOVAES, Adauto (org). **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

A miséria da sociologia: rumo a uma arqueologia do saber sociológico. In: **Revista Política e trabalho**, 15 – setembro, 1999, pp. 205-214.

LEÓN, Adriano de. Sujeitos errantes: a emergência da sociologia histórica. In: **Revista política e trabalho**. Setembro/2000 pp. 65-72.

_____. Bola no pé e caneta na mão: futebol e direito em busca do falo perdido. In: LEÓN, Adriano de e GARCIA, Loreley Gomes (org.). **Abrindo a caixa de pandora: ensaios sobre gênero e sexualidades**. Olinda: Livro Rápido, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1992.

LÉVI, P. **O que é virtual?**. Coleção TRANS. Rio de Janeiro: editora 34, 1996.

LIMA, Henrique Augusto Moreira. **Autoerotismo**. I Encontro Nacional de Sexologia. - Femina livro – Fundo editorial FEBRASGO, São Paulo, 1983

LIPOVETSKY, Gilles. **A Era do Vazio**. Lisboa: Relógio d'Água, 1983.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 5. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In. FOULCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Ciência e saber: a trajetória da arqueologia em foulcault**. São Paulo: Editora Graal, 1981.

_____. **Foucault, a Ciência e saber**. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MACHADO, Charliton José dos Santos. **História e memórias do conservadorismo feminino no Brasil: do golpe aos primeiros anos da ditadura militar questões políticas e educacionais (1962 – 1967)**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

MALDONADO, Simone Carneiro. O segredo. In: **Política e trabalho**. 15 – set, 1999 - pp. 221-226.

MARSHALL, James. Governamentalidade e Educação Liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MARTINS, Luciano. **A “Geração AI-5” e Maio de 68: Duas manifestações intransitivas**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Livr. Argumento, 2004.

MARTON, S. O eterno retorno do mesmo: tese cosmológica ou imperativo ético? In: NOVAES, A. (org.). **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MARX, K. **A Ideologia Alemã**. Teses sobre Feyerbach. São Paulo: Hucitec, 1986.

MATOS, Maria Yara Campos. A normalidade estética: os modelos legitimados do corpo. In: **REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**. Política & Trabalho. Ano 20, n. 20. João Pessoa: PPGS-UFPB, 2004.

MELMAN, Charles. “A família está acabando”. **Revista Veja**. Ed. Abril, p. 92 – 93, 23 de abril de 2008. Entrevista concedida a Ronaldo Soares.

MENESES, Carla. **Os anos de trevas**. Disponível em: <http://www.diariosdaditadura.com.br/tcc_mat_ver.asp?cod_col=35> Acesso em: 9 de jul. de 2010.

MENEZES, Antonio Basílio Novaes Thomaz de. Foucault e as novas tecnologias educacionais: espaços e dispositivos de normalização na sociedade de controle. In: ALBUQUERQUE Jrº, Durval Muniz de. ,VEIGA-NETO, Alfredo e SOUZA FILHO, Alípio de (Org). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MERQUIOR, José Guilherme. **De Praga a Paris: o surgimento, a mudança e a dissolução da idéia estruturalista**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

MEYER, D. E. e SOARES, R. de F. R. (Org). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MOTA, Carlos Guilherme. **Ideologia da cultura brasileira (1933-1974)**. São Paulo: Ática. 1978.

NASCIMENTO, Maria do Socorro do. Carnaval, o reino do tudo pode: ritmos, discursos e sexualidade. In: LEON, Adriano de e GARCIA, Loreley Gomes (org.). **Abrindo a caixa de pandora: ensaios sobre gênero e sexualidades**. Olinda: Livro Rápido, 2008.

NEVES, Joana. Professor cidadão, educando cidadão. In: OLIVEIRA (org), Margarida Maria Dias de Oliveira. **Contra o consenso: LDB, DCN, PCNS e reformas no ensino**. João Pessoa : ANPUH – Editora Sal da Terra, 2000.

NIETZSCHE, F. W. Para além de bem e mal. In: **Obras incompletas. Friedrich Nietzsche**; seleção de textos de Gérard Lebrun. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. Para a genealogia da moral. In: **Obras incompletas. Friedrich Nietzsche**; seleção de textos de Gérard Lebrun. 2. ed.- São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **Assim falou Zaratustra: Um livro para todos e para ninguém**. 7ª ed. Trad. Mário da Silva. Rio de Janeiro: Bertrand, 1994.

_____. **A gaia ciência**. São Paulo: Rideel, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrad. **Educ. soc. Vol.25 nº 89**, Campinas, set/dez, 2004

OSOWSKI, Cecília. Educação básica e relações de poder: um olhar desde o interior do currículo. In: STRECK, Danilo. **Educação básica e o básico na educação**. Porto Alegre: Sulina/Unisinos, 1996.

PESSANHA, José A. Motta. As Delícias do jardim. In: NOVAES, Adauto (org). **Ética**. - São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

POPKWITZ, Thomas S. História do Currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O Sujeito da Educação: Estudos Foulcaultianos**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

PUPPIN, Andréa Brandão. **Do lugar das mulheres e das mulheres fora de lugar: um estudo das relações de gênero na empresa**. Niterói: EdUFF, 2001.

QUEIROZ e SILVA. O não lugar dos refugiados: histórias de acolhimento e rejeição, amor e ódio, vida e morte. In: LÉON, Adriano de. e GARCIA, L. G. (orgs.). **Abrindo a caixa de pandora: ensaios sobre gênero e sexualidades**. Olinda: Livro Rápido, 2008.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978.

RODRIGUES, Alberto T. **Sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ROMANELLI, Otaiza de O. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A educação sexual na escola**. Cadernos de pesquisa, n. 53, p.11-19, mai. 1985.

ROSISTOLATO, Rodrigo P. da Rocha. **Sexualidade e escola: uma análise da implantação de políticas públicas de orientação sexual**. Dissertação de Mestrado: UFRJ, 2003. Disponível em: <<http://www.biblioteca->

acaoeducativa.org.br/dspace/bitstream/123456789/1831/1/tese.pdf>, acesso em: 6/8/2007.

_____. **O Projeto Aids: classificações de gênero, adolescência e sexualidade em uma escola carioca.** ENFOQUES - revista eletrônica dos alunos do PPGSA - ISSN 1678-1813, 2004. Disponível em: <http://www.ifcs.ufrj.br/~enfoques/marco04/pdfs/marco2004_06.pdf>, acesso em: 17/09/2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O Emilio ou da educação.** Tradução Roberto Leal Ferreira ; Michel Launey ; [revisão da tradução Mônica Stahel] – São Paulo : Martins Fontes, 1995. P. 7-64

SARTI, Cynthia. O jovem na família: o outro necessário. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI P. (Org). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval (et all, org). **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHMIDT, Sarai Patrícia. **Ter atitude: escolhas da juventude líquida: um estudo sobre mídia, educação e cultura jovem global.** Porto Alegre: 2006. Tese de doutorado. In: http://www.ufrgs.br/neccso/pdf/tese_teratitude.pdf Acesso em: 06 maio 2007.

SELO UNICEF. **Saúde e prevenção nas escolas.** Disponível em: <http://www.selounicef.org.br/_selounicef.php?op=17>. Acesso em: 25/07/2009.

SILVA, Tomaz T. da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T.T. da & MOREIRA, A. F. (Org). **Territórios contestados – O Currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. As pedagogias psi e o governo do eu. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.** Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMMEL, George. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otávio G (org). **O fenômeno urbano.** 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. O indivíduo e a liberdade. In: SOUZA, Jessé; ÖELZE, Berthold (orgs). **Simmel e a modernidade.** Brasília: UNB, 1998.

_____. O segredo. In: **Revista Política & Trabalho**, nº 15. Programa de Pós-Graduação em Sociologia – UFPB, 1999.

_____. **Sobre la individualidad y las formas sociales**. Buenos Aires: Universidade Nacional de Quilmes, 2002.

SOARES, C. L. Pedagogias do corpo: higiene, ginástica, esporte. In: RAGO, M. e VEIGA-NETO, A. (org). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Maria Inez Salgado de. **Política educacional e ajuda externa**. Em aberto, Brasília, ano 10, nº 50/51, abr./ set. 1992.

SWAIN, Tania Navarro. Velha? Eu? Auto-retrato de uma feminista. In: RAGO, Margareth (org). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

THERBORN, Göran. **Sexo e poder: a família no mundo, 1900 – 2000**. São Paulo: Contexto, 2006.

VARELA, Júlia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo**. 3 Ed. São Paulo, 2002.

VASCONCELOS, José Antonio. História e pós-estruturalismo. In: RAGO, Margareth e GIMENES, Renato Aloísio de oliveira (org). **Narrar o passado, repensar a história**. Campinas, SP: UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2000.

YUS, Rafael. **Temas transversais: em busca de uma nova escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WAIZBORT, Leopold. **As aventuras de Georg Simmel**. São Paulo, USP; Curso de Pós-Graduação em Sociologia, 34, 2000.

WAIZBORT, Leopoldo. Elias e Simmel. In: **Dossiê Norbert Elias**. 2 ed. São Paulo: EDUSP, 2001.