

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

NAYARA MENEZES CORDEIRO

ANÁLISE ARQUIGENEALÓGICA DOS DISCURSOS QUE SUSTENTAM A
VIOLÊNCIA DE GÊNERO NOS ESPAÇOS ESCOLARES

MANAUS (AM)
2024

NAYARA MENEZES CORDEIRO

ANÁLISE ARQUIGENEALÓGICA DOS DISCURSOS QUE SUSTENTAM A
VIOLÊNCIA DE GÊNERO NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras na área de Teoria e Análise Linguística.

Orientador: Prof.º Dr. Leonard Christy Souza Costa

MANAUS (AM)
2024

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

- C794a Cordeiro, Nayara Menezes
 Análise arquiogenealógica dos discursos que sustentam a violência de gênero nos espaços escolares - Manaus/AM / Nayara Menezes Cordeiro. - 2024.
 83 f. ; 31 cm.
- Orientador(a): Leonard Christy Souza Costa.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Manaus, 2024.
1. Gênero. 2. Discurso. 3. Violência. 4. Educação. I. Costa, Leonard Christy Souza. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós- Graduação em Letras. III. Título
-

DATA DA DEFESA: 05/11/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr. **Leonard Christy Souza Costa**
Orientador e presidente da banca
Universidade Federal do Amazonas (UFAM - PPGL)

Prof. Dr.
Membro titular interno
Universidade Federal do Amazonas – (UFAM - PPGL)

Profa. Dra.
Membro externo
Universidade Federal do Amazonas – (UFAM - PPGE)

Prof. Dra.
Membro suplente interno
Universidade Federal do Amazonas – (UFAM - PPGL)

RESUMO

Esta pesquisa tem como ponto de partida seis exemplos de violência de gênero dentro do espaço escolar que mostram como a questão da homossexualidade vem se desenvolvendo atualmente neste meio social. A análise busca, em um primeiro momento, provocar uma discussão sobre como esse tipo de violência participa das relações escolares, apontando os discursos que sustentam esse preconceito. Em outro momento, a investigação objetiva o debate a respeito da produção de ambientes escolares verdadeiramente democráticos e livres de preconceitos, baseando-se nos estudos foucaultianos sobre a estética da existência e as experiências de si. Há, ainda, a apresentação de uma abordagem metodológica diferenciada, contendo duas propostas de atividades em que são desenvolvidas as relações do sujeito consigo mesmo. A tessitura narrativa que constrói os exemplos apresentados percorre caminhos divergentes, caminhos que serão pontuados de acordo com o pensamento foucaultiano e a Análise do Discurso Francesa.

Palavras-chave: Violência de gênero; Homossexualidade; Arqueologia; Genealogia; Estética da existência.

ABSTRACT

This research has as starting point three examples of gender violence within the school space that show how the issue of homosexuality is currently developing in this social environment. The analysis seeks, at first, to provoke a discussion on how this type of violence participates in school relations, pointing out the discourses that support this prejudice. At another time, the research aims to debate about the production of truly democratic and free school environments, based on Foucault's studies on the aesthetics of existence and experiences of self. There is also the presentation of a differentiated methodological approach, containing two proposals for activities in which the relationships of the subject with himself are developed. The narrative texture that builds the examples presented runs through divergent paths, paths that will be punctuated according to Foucaultian thought and the French Discourse Analysis.

Keywords: Violence. Gender. Homosexuality; Archaeology; Genealogy; Aesthetics of existence.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	6
2.	A PROPOSTA TEÓRICO-FILOSÓFICA DE MICHEL FOUCAULT	9
3.	A HISTÓRIA DA SEXUALIDADE SEGUNDO MICHEL FOUCAULT ...	16
4.	A ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA DE MICHEL FOUCAULT	22
5.	AS EXPERIÊNCIAS DE SI	36
5.1	O VER-SE	41
5.1.2	O INTERPRETAR-SE	43
5.1.3	O NARRAR-SE	45
5.1.4	O JULGAR-SE	48
5.1.5	O DOMINAR-SE	50
5.1.6	A SUBJETIVAÇÃO. O EU E A METADE DELE MESMO	51
6.	UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA DIFERENCIADA	52
7.	ANÁLISE DOS DADOS	59
7.1	A HOMOSSEXUALIDADE COMO PECADO ABOMINÁVEL E AGENTE DESTRUIDOR DAS FAMÍLIAS	61
7.1.2	A HOMOSSEXUALIDADE COMO DOENÇA	65
7.1.3	A HOMOSSEXUALIDADE COMO CRIME	69
7.1.4	CONCLUSÃO DA ANÁLISE DOS DADOS	73
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
	REFERÊNCIAS	79

1 INTRODUÇÃO

A motivação para realizar esta pesquisa surgiu a partir de um incômodo que comecei a sentir dentro do meu ambiente de trabalho. Sou professora há quatorze anos, sendo nove deles em escolas da rede pública estadual e municipal do estado do Amazonas. Durante esse período foram inúmeras as vezes em que presenciei situações que envolviam a questão da violência de gênero: ameaças, agressões físicas, constrangimentos, assédio sexual, moral e/ou psicológico, abusos sexuais e estupro. E para mim o problema torna-se muito mais grave quando vejo os noticiários exibirem casos de agressões e mortes que afetam a comunidade LGBTQIAPN+. Essa sigla é um acrônimo que representa a diversidade de gêneros, identidades e orientações sexuais que compõem esse grupo – entre eles há: lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, quer, intersexuais, assexuais, pansexuais. É preocupante ver que os membros dessa comunidade se tornaram pessoas vulneráveis dentro da sociedade, rejeitados apenas por apresentarem um comportamento diferente do que se estipulou como “padrão”.

Em vista disso, comecei a pensar onde estaria a raiz do problema. Minha motivação me fez buscar leituras que tratassem do tema, e assim, pude conhecer os trabalhos de grandes pensadores e filósofos que estudaram a respeito. Não posso dizer que o que descobri é o início de toda a questão da violência de gênero, tenho certeza de que minhas descobertas são apenas a ponta de um iceberg, há muito mais a explorar. O que aprendi foi que os comportamentos discriminatórios e violentos têm fundamento histórico, e evidenciam claramente que as formações culturais nas quais se edificaram o corpo social foram e ainda são calcadas profundamente no preconceito e nos discursos de ódio que desumanizam sem antes entender.

Percebi, com minha vivência de sala de aula, que o local onde esses discursos de ódio e preconceito primeiramente se encontram, é na escola. A criança, assim que chega no espaço escolar traz consigo uma pequena bagagem cultural, em outras palavras, o que quero dizer é que elas, mesmo ainda tão jovens, já carregam consigo ideias, valores e crenças que aprenderam com seus pais, em casa.

Bakhtin (2003) afirma que todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua que acontece em forma de enunciados (orais ou escritos) que emanam de seus integrantes. Sendo o homem a peça-chave desse procedimento, torna-se indispensável conceder a relevância adequada as práticas discursivas, materializadas através da linguagem, que se mostram fundamentais no processo de formação do significado e entendimento dos indivíduos.

Dessa forma, vejo a escola como o principal espaço para o desenvolvimento dessas práticas discursivas que ajudarão os indivíduos a entenderem e exercerem o conceito de alteridade, ou seja, o pressuposto básico de que todo ser humano social interage e é interdependente do outro. No contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2020), a educação escolar possibilita a criação de condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas que são fundamentais para a construção de uma entidade democrática e não excludente.

Porém, conforme minha própria experiência, não é assim que vem acontecendo. Quando os diferentes discursos se encontram dentro da sala de aula há um choque, um estranhamento de opiniões diferentes com as quais nem professor nem aluno estão preparados para gerenciar. Para comprovar o que digo, trouxe, nesta pesquisa, seis exemplos de violência de gênero dentro do espaço escolar que mostram como a questão da homossexualidade vem se desenvolvendo atualmente. São histórias que aconteceram nos anos de 2018 e 2019 em escolas rede pública estadual e municipal e que se configuram como verdadeiros crimes de aversão e de ódio.

Meu trabalho busca fazer um alerta para que a sociedade perceba a atuação desses discursos dentro dos espaços escolares, o perigo que oferecem à função socializadora e educadora própria de toda instituição de ensino, e os danos que eles causam nas crianças, jovens e adolescentes, desencadeando traumas muito graves que influenciam diretamente no seu sucesso ou insucesso escolar.

A análise busca, em um primeiro momento, provocar uma discussão sobre como esse tipo de violência participa das relações escolares, apontando os discursos que sustentam esse preconceito, denunciando as falsas representações e generalizações ideológicas de gênero que tocam à imagem das pessoas LGBTQIAP+ e suas interseccionalidades. Em outro momento, a investigação objetiva o debate a respeito da produção de ambientes escolares verdadeiramente democráticos e livres de preconceitos que só servem para diminuir o valor da vida humana.

Para dar início à discussão, destaco a pesquisa empreendida e liderada por Miriam Abramovay sobre as mais variadas formas de violências, discriminações e preconceitos nos educandários. Em *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas* (2009), produzido nos colégios públicos do Distrito Federal, Abramovay apresentou um conjunto de informações preocupantes que põem em dúvida a função educadora das instituições escolares, denunciando que uma das mais preocupantes violências são as de cunho sexual, envolvendo as questões de gênero. Tal violência se manifesta por meio de ameaças,

agressões físicas, constrangimentos, assédio sexual, moral e/ou psicológico, abusos sexuais e estupro. Nele, os discentes puderam falar livremente sobre os tipos de agressões que viveram ou testemunharam dentro do estabelecimento de ensino: 63,1% dizem respeito aos ataques sofridos por aqueles que são homossexuais declarados ou que apenas aparentavam ser, 55, 7%, tem como causa o preconceito de raça/cor. O estudo não deixou de fora os professores, apontando que, dentre os entrevistados, 56,5% e 41,2%, respectivamente já testemunharam casos de perseguição sexual e racial.

As narrações das vítimas são alarmantes, pois além de 27,8% dos jovens e crianças vitimados relataram que sofreram rejeição e agressão verbal por parte dos demais colegas de turma, há ainda outros casos considerados assustadores, como por exemplo, casos de uso da força física, estupro e apedrejamentos: 39,1% denunciaram casos em que foram obrigados a beijar alguém à força, e 8,3%, a manter relações sexuais contra a sua vontade. Os dados apresentados na pesquisa revelaram que a discriminação se efetua de forma mais expressiva entre as crianças menores de onze anos e entre rapazes/meninos.

Embora esse estudo tenha sido realizado nas escolas do Distrito Federal, eu, enquanto professora da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Estado do Amazonas e da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Manaus há nove anos, afirmo que a realidade das escolas públicas da minha cidade não está diferente, pois como já mencionei, eu mesma presenciei diversas formas de violência de gênero nos pátios e nas salas de aulas, dentre as quais escolhi destacar, nesta pesquisa, seis exemplos alarmantes de ataques envolvendo essa questão. A partir deles pretendo inquirir os discursos que dão forças a esses comportamentos, sendo possível caracterizar de maneira mais particularizada o quadro psicológico que conduz os diferentes tipos de agressores a essa conduta desumana.

Acredito que a escola atua de maneira muito significativa na luta contra a violência de gênero, pois como bem observou Émile Durkheim (2011), há mais de cem anos, a vida escolar consiste em um momento decisivo, único, insubstituível, no qual podemos formar a criança, dado que nessa fase de vida, a sociedade, até então, não alterou profundamente sua natureza, não despertou nela sentimentos que a tornam parcialmente refratária à vida em comum, ou seja, é possível, ainda, influenciá-las a uma mudança de pensamentos e atitudes.

A tessitura narrativa que constrói os exemplos aqui apresentados percorre caminhos divergentes, caminhos que serão pontuados de acordo com o pensamento foucaultiano e a Análise do Discurso Francesa.

Sobre o pensamento foucaultiano, é importante chamar atenção para o fato de que Foucault nunca teve a intenção de criar, a partir de suas pesquisas, uma metodologia do tipo

tradicional, com regras, normas e procedimentos técnicos. Também não procurou explicar textualmente os caminhos que o guiavam em suas investigações. Isso abriu um espaço confortável para que muitos estudiosos de suas obras apresentassem divergentes sugestões interpretativas.

Ele mesmo costumava pedir ao seu público que olhasse para sua produção teórica como uma caixa de ferramentas capaz de oferecer diversos tipos de utilizações. Em uma entrevista a J.J Bouchier, no ano de 1975, o filósofo disse, referindo-se a obra de Nietzsche:

O único sinal de reconhecimento que se pode ter para com um pensamento como o de Nietzsche, é precisamente utilizá-lo, deformá-lo, fazê-lo ranger, gritar. Que os comentadores digam se se é ou não fiel, isto não tem o menor interesse. (Foucault, 1981, p.143)

Essa fala é interessante, pois mostra, não apenas como Foucault tirava proveito dos escritores que admirava e que serviam de base para suas pesquisas, mas também porque nela, o filósofo descreve como gostaria que sua obra fosse trabalhada. Seu desejo era que seu pensamento pudesse abrir caminhos para novas problematizações nas mais variadas áreas de conhecimento e não somente naquelas que pode explorar, conforme ele explica nesta entrevista concedida a Roger Pol-Droit em 1975:

Meu discurso é, evidentemente, um discurso de intelectual e, como tal, opera nas redes de poder em funcionamento. Contudo, um livro é feito para servir a usos não definidos por aquele que o escreveu. Quanto mais houver usos novos, possíveis, imprevistos, mais eu ficarei contente. Todos os meus livros seja *História da loucura* seja outros podem ser pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas querem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, tal ideia, tal análise como de uma chave de fenda, ou uma chave-inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas de que meus livros resultam, pois bem, tanto melhor! (Foucault, 2006, p.52).

Bourdieu (1996) costumava dizer que o objetivo de Foucault era alcançar um tipo peculiar de leitores, não aqueles que se contentavam em ler apenas para falarem do que leram, mas aqueles que liam, e, com base naquilo que aprenderam, encorajavam-se a expandir o conhecimento. É isso que este estudo busca fazer.

Precisamos abrir parênteses para deixar claro que Michel Foucault nunca escreveu especificamente sobre educação, embora tangencie temas relativos a ela. Há, muito especialmente, numa obra de meados dos anos 70 chamada *Vigiar e Punir*, que tem como subtítulo *História da violência nas prisões*, um capítulo em que o filósofo discorre sobre o

fenômeno da disciplina, tomando como centro de sua análise a instituição escolar, mesmo ela não sendo uma obra preferencialmente voltada para esse assunto.

Tomando como base a metáfora da caixa de ferramentas, é possível, a partir das pesquisas foucaultianas, pensarmos em inúmeros temas relacionados a problemas educacionais e pedagógicos. Para que isso seja viável, realizaremos um procedimento chamado de deslocamento conceitual, ou seja, quando tomamos conceitos que o filósofo estabeleceu em um determinado campo e os aplicamos ao campo que nos interessa, no caso o educacional.

Esta pesquisa estrutura-se em forma de ensaio e divide-se em duas partes. A primeira apresenta cinco capítulos: o primeiro traz uma breve explicação sobre o método arqueogenealógico foucaultiano e como ele será desenvolvido na proposta; o segundo aplica o método da arqueogenealogia para investigar o conceito de homossexualidade, objetivando entender de onde surgiram os saberes que hoje estão postos na sociedade; o terceiro e quarto capítulos versam sobre as obras do último período de produção de Foucault, destacando-se os três volumes intitulados *História da Sexualidade*, sendo o terceiro volume *História da Sexualidade, 3: O Cuidado de Si* (1985) o mais interessante para o trabalho, pois acreditamos que por meio dele seja possível pensarmos em uma teoria da educação baseada na técnica do cuidar de si, no qual cada sujeito aprende a lidar da melhor maneira possível com seu corpo, com seu espírito e mente. O quinto e último capítulo apresentam uma abordagem metodológica que mostra como seria possível aplicar na sala de aula atividades que promovam a relação do sujeito consigo mesmo.

Esta primeira etapa pretende responder a seguinte questão hipotética: seria possível que as teorias foucaultianas oferecessem dados e elementos fundamentais para a elaboração de um currículo escolar que respeite as conexões intrínsecas entre saber, identidade e poder, prevenindo, assim, a violência de gênero?

Na segunda parte há dois capítulos, um que apresenta a análise discursiva dos exemplos de violência de gênero na escola, e outro que traz as considerações finais.

Esta segunda etapa procura responder a seguinte questão hipotética: seria possível, através da análise arqueogenealógica sobre o conceito de homossexualidade, fazer a sociedade compreender que os saberes agiram e continuam agindo de forma repressiva para manter as relações de poder que se pulverizaram na sociedade alcançando os mais variados micropoderes, como o espaço das salas de aulas?

2 A PROPOSTA TEÓRICO-FILOSÓFICA DE MICHEL FOUCAULT

Nas palavras do filósofo e escritor brasileiro Oswaldo Giacoia Junior (2019), Michel Foucault foi:

um intelectual que exerceu uma ação e influência consideráveis em vários ramos do saber: na filosofia, na psiquiatria, na psicologia, na história, na sociologia, na antropologia, nas artes e na política. Teve uma trajetória acadêmica brilhante e uma atuação militante política expressiva. Foi uma das cabeças mais lúcidas que nosso século passado produziu.

Os estudos de Foucault revolucionaram o século XX e as questões que mais despertaram sua atenção foram aquelas que envolviam o sujeito e sua tão distinta construção subjetiva.

O filósofo buscou explicar que o homem passa por um processo de subjetivação que o torna sujeito subjetivo. Nesse processo, ele absorve um aglomerado de informações que serão responsáveis pela composição do seu eu subjetivo: ideias, valores, crenças, culturas, opiniões. Isso permite entender que o sujeito é constituído (e não constituinte) por práticas discursivas e não discursivas que são adquiridas por meio de suas experiências de vida. Por acreditar nessa teoria, o filósofo definiu o sujeito como um ser sócio-histórico que está inserido em uma determinada sociedade desde seu nascimento, e portanto, parte do processo histórico que atua sobre ele naquele momento específico, atingindo-o e influenciando-o diretamente, ou seja, sua personalidade, sua subjetividade é constantemente moldada e modificada pela ação da história.

Ao dar destaque a essa historicidade do sujeito, os estudos foucaultianos permitiram pôr em dúvida determinados discursos que foram consagrados pela história e que se tornaram predominantes na sociedade. Essa hegemonia dos enunciados que não foram preteridos acabou por discriminar o sujeito e seus processos subjetivos ordenando-os em categorias. Buscando perturbar essa organização, Foucault explorou temas considerados polêmicos dentro da sociedade e que foram silenciados ao longo dos anos, ficando de fora da fala científica, como por exemplo, a loucura, a prisão, a prática médica, a sexualidade.

Uma de suas principais características era justamente desacreditar as verdades universais, aqueles conceitos que são dados. Por essa razão, em sua proposta teórico-filosófica, ele procurou estudar o desenvolvimento histórico gradativo que possibilitou a formação das normas que regem o saber e o poder. Interessava a ele entender de onde surgiu o pensamento superior que determinou que as coisas deveriam ser postas de uma única maneira, sem jamais mudarem. Onde está, na história, o vestígio dessa ideia que hoje prevalece? E por que não é possível a aceitação de uma concepção diferente?

Foucault não via o sujeito como um elemento destacado. O sujeito foucaultiano é constituído, é formado pelos tipos de saberes e pelas relações de poder de um período, por isso é tão importante estudar a história, confrontando-a sob um olhar mais crítico, para que assim o

sujeito possa ser compreendido por outros ângulos e as relações de saber e poder sejam repensadas, levando-se em conta todos os agentes que atuam sobre esse processo, como o político, o econômico, o social e o cultural.

Pretendendo mostrar o quanto a composição do sujeito é influenciada diretamente pelos acontecimentos históricos, os quais são responsáveis por torná-lo mutável ao longo do tempo, Foucault dividiu sua pesquisa da seguinte forma: primeiramente, ele interessou-se em investigar a origem dos saberes e dos poderes, procurando entender como foram produzidos os discursos que prevalecem atualmente; em seguida, tratou das práticas divisoras que sustentam as relações de poder responsáveis pela objetificação do sujeito; e, por último, estudou a maneira através da qual o sujeito consegue representar a si próprio. Cada uma dessas etapas de pesquisa ficou conhecida como arqueologia do saber, genealogia do poder e estética da existência.

Nesta pesquisa, considerou-se a arqueogenealogia como o melhor método de análise para o desenvolvimento da proposta, pois é possível, por meio dele, desvendar e interrogar as práticas discursivas e não discursivas que circundam os saberes construídos em torno da homossexualidade, os quais tem relação direta com a questão da violência de gênero na escola.

Não é possível falar da arqueogenealogia foucaultiana sem tocar em alguns conceitos extremamente necessários para a total compreensão do assunto, a saber: as noções de história, verdade, poder e saber. Trata-se de definições indissociáveis, ou seja, não podem ser estudadas separadamente, pois são partes integradoras umas das outras.

Foucault, em todas as suas obras, sempre fez um questionamento a respeito dos conceitos atuais, tentando mostrar de onde eles surgiram, e como foram mudando de configuração ao longo dos anos. Observando atentamente, nota-se que num período antigo da história, a sociedade analisava a homossexualidade, por exemplo, como pecado, alguns anos adiante, ela passou a ser vista como doença, hoje, apesar do preconceito, já é vista como motivo de orgulho. Isso prova que o atual momento é apenas mais um dentre os vários momentos de significação de um acontecimento, logo ele também passará e dará lugar a um novo instante. Tem-se aqui, uma caracterização de descontinuidade, um conceito muito importante na obra foucaultiana.

Os discursos estão sempre sofrendo um processo de descontinuidade de sentido: os saberes que estão circulando atualmente, tiveram a sua arqueologia e a sua genealogia através das relações de poder que foram construídas historicamente e que permitiram que alguns deles funcionassem enquanto outros fossem apagados. Nas palavras do próprio Foucault (2004, p. 28) “os acontecimentos históricos não são percebidos enquanto um encadeamento linear de

fatos aos quais a história acresce sentidos e essências; mas, sim, como uma relação de forças na jogada histórica, campo de descontinuidade e multiplicidades”.

O que o filósofo propõe é que os indivíduos questionem o passado, a soberania da fala histórica que, durante anos, impôs-se como absoluta. É importante começar a perceber que a História tradicional não é contínua, ao contrário, ela está em constante transformação. Disso resulta a importância do trabalho foucaultiano com a arqueogenealogia, já que, a partir dessa investigação, pode-se separar o conhecimento científico do que de fato estabelece-se como discurso verdadeiro.

Ao propor essa divisão, Foucault põe em discussão o fato de que tanto o conceito de verdade quanto a maneira como ela é produzida dentro do corpo social, mantém total relação com as questões políticas, ou seja, as relações de poder que regem o coletivo, aquelas responsáveis por estipular o que pode e o que não pode ser comentado entre as pessoas. Desde o começo do mundo os grupos de maior prestígio, como o estado, o governo, os partidos políticos e até mesmo as escolas, produzem saberes – cuja veracidade não pode ser contestada por ninguém – que são utilizados por eles próprios como um meio de manipulação psicológica capaz de exercer domínio e autoridade sobre a população, deixando evidente que “Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade [...]” (Foucault, 2004, p. 12).

Entende-se, assim, que não há como separar as relações de poder e saber, uma vez que ambas realizam as mesmas finalidades, auxiliando-se mutuamente. Os dispositivos capazes de exercer poder dentro da sociedade, só o fazem porque estão inseridos em um campo de saber favorável a sua execução, e, do mesmo, todo e qualquer saber legitimado no coletivo acabará exercendo e produzindo relações de poder.

Por último, é importante chamar atenção para o fato de que os saberes produzidos não possuem obrigatoriamente caráter científico, ou seja, não são resultado de pesquisas científicas. Eles resultam de práticas discursivas regulares, obviamente são indispensáveis na composição de uma ciência, mas não significa que necessariamente devem ser classificados como discurso científico.

Ao estudar o processo arqueogenealógico, o pesquisador deve ater-se aos encadeamentos que ocorrem entre o poder e o saber, identificando de que maneira esses elementos atuam dentro da sociedade permitindo tanto o comentário quanto o silenciamento de determinados enunciados, classificando-os como verdadeiros ou falsos.

Como já foi explanado, uma pesquisa arqueogenealógica tem o propósito de questionar a ideia de que os acontecimentos da história ocorrem sempre de forma sequencial e ininterrupta.

Essa postura permite que sejam debatidas de forma ampla as dúvidas e questionamentos a respeito de temas como as práticas de poder, os processos de subjetivação e as formações discursivas. Porém, antes de abordar o método arqueogenalógico, será necessário caracterizar brevemente a arqueologia e a genealogia para que esta pesquisa se apresente de forma organizada e alcance seu objetivo.

A arqueologia é apresentada por Foucault no livro *Arqueologia do Saber* (1986), no qual ele discute as questões que envolvem a constituição dos saberes, instigando nos leitores dúvidas do tipo: Como os saberes são formados? Por que alguns saberes conseguem prevalecer na sociedade, enquanto outros são apagados com o passar dos anos?

Trata-se de um método que busca explicar como é produzida uma memória local e, para isso, volta no tempo, indo até os estudos clássicos, objetivando entender, por meio da crítica histórica, a antropologia das coisas.

Foucault acreditava que os saberes passam por um longo processo de transformação histórica até se estabelecerem na atualidade. No livro *História da Loucura* (1997), por exemplo, ele aponta que a sociedade moderna vê a loucura sob uma perspectiva completamente diferente de décadas anteriores, isso acontece porque o conceito de loucura foi sendo alterado à medida que o tempo foi evoluindo. Estudar essas transformações é, para o filósofo, uma metodologia de evidenciação de um saber, uma vez que, ao pesquisar na história vestígios daquilo que foi apagado e interditado, expõe os saberes que não vingaram na comunidade.

Assim, destaca-se que o trabalho do arqueólogo é investigar e caracterizar os discursos estabelecidos na contemporaneidade, a fim de examinar as aprendizagens, os pensamentos e as hipóteses que serviram de base para a sua concepção, pondo em evidência, também, os momentos históricos que foram propícios para o seu desenvolvimento.

Esse método traz o estudo das discursividades para um nível muito mais profundo de análise. Já não se trata apenas de caracterizar o discurso como um fenômeno ininterrupto e, nem tão pouco, enviá-lo a uma origem sempre remota. A intenção de Foucault (1986) é tratá-lo no próprio jogo de sua instância em outras palavras, o espaço ocupado pelo discurso, é, agora, composto pelo que o filósofo denominou de acontecimentos discursivos.

[...] gostaria de mostrar que os “discursos”, tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e palavras [...] Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fizeram é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (Foucault, 1986, p. 59/60).

A partir dessa fala, compreende-se que sua proposta consistia em abordar o discurso sob um novo prisma: não mais como uma reunião de objetos ou como o resultado do processo que orienta a formação dos saberes. Ele deveria ser tratado como uma prática discursiva, a saber:

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, numa dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística as condições de exercício da função enunciativa. (Foucault, 1986, p. 136)

Pode-se dizer que os discursos desempenham um papel muito mais significativo, sendo constituidores dos próprios objetos que representam. Em virtude disso, necessitam ter o seu processo de fabricação descrito minuciosamente, pois a partir dessa atividade, será possível constatar as ligações que representam uma prática discursiva, uma vez que são nelas que os elementos formadores dos discursos nascem e desaparecem. Essa é uma tarefa muito parecida com a que o arqueólogo realiza na investigação dos saberes. Ele não está buscando apenas o lugar onde nascem os discursos, ele anseia encontrar uma história que seja capaz de listar todos os princípios que foram responsáveis pela elaboração desses enunciados.

A pesquisa arqueológica estabelece-se, então, como um método investigativo que permite compreender como determinados discursos conseguiram surgir, quais espaços dentro da história foram os mais adequados para sua generalização. Ela traça um percurso da produção do saber, descrevendo suas variações desde a idade média, passando pela idade moderna até chegar na contemporaneidade. De posse dessas informações, agora é necessário saber o seguinte: o que é feito com esse saber? Como o coletivo utiliza o saber para exercer o poder? Em Foucault há essa relação saber-poder, na qual ele começa a analisar a necessidade do controle social, os sistemas criados para exercer autoridade. Esse segundo momento é conhecido como genealogia.

A genealogia passa a ser um posicionamento político, porque nela questiona-se o que é feito com o saber e como ele é usado politicamente nas relações de poder.

Vive-se numa sociedade que tenta a todo custo e a todo momento exercer domínio sobre os indivíduos que estão inseridos nela, essa ação envolve certos mecanismos e procedimentos de manipulação que, na maioria das vezes, são discursivos (externos e internos). Muda-se a epistemologia, ou seja, o momento histórico, muda-se a forma de dar sentido ao mundo. Por exemplo, na Idade Média, a punição para um fora da lei era a tortura até a morte. Passada essa época, criaram-se, as prisões, deixando-se de dilacerar os corpos para exercer controle sobre

eles. Outro tipo é a mudança de epistemologia na área da saúde: alquimia, na Idade Média, medicina na contemporaneidade. É isso que Foucault está interessado em mostrar: os procedimentos de controle social mudam de acordo com a mudança de episteme.

Ora, se o genealogista tem o cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica, o que é que ele aprende? Que atrás das coisas há “algo inteiramente diferente”: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas. [...] O que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem – é a discórdia entre as coisas, é o disparate (Foucault, 2000, p. 17-18).

Em *A Ordem do Discurso*, ele fala dos meios de interdição e silenciamento, apresentando como um discurso faz para bloquear e calar outros que são contrários a ele (os contradiscursos), e quais são os procedimentos internos e externos usados na concretização desse feito.

Dentro do discurso os sentidos são provisórios, inclusive aquilo que um sujeito acredita ser verdade, não passam de construções sociais estabelecidas pela linguagem do momento histórico no qual ele vive. Talvez, pensar assim, gere uma angústia no ser humano, pois ele começará a crer que nada daquilo que aprendeu é verdade, porém, por outro lado, pensar assim pode fazê-lo entender que tudo o que é construído, pode, também, ser desconstruído: os discursos racistas, homofóbicos, sexistas, o amor romântico, a fidelidade etc.

Por isso diz-se que a genealogia vem expandir a arqueologia, porque esta é descritiva, enquanto aquela é política. É política, pois questiona qual o uso que se faz desse saber que foi produzido historicamente para que permaneçam as relações de poder que se mantêm hoje. Quem deseja entender os discursos que se apresentam na atualidade, precisa, obrigatoriamente, entender a história de seu desenvolvimento.

Fazer uma análise do discurso foucaultiano envolve o trabalho com a arqueologia e genealogia ao mesmo tempo. Por isso esse método é chamado de arquiogeneológico. Nele, primeiramente faz-se a descrição e o resgate arqueológico daquilo que foi interditado: dos saberes que não acharam espaço dentro das relações de poder e força da época. A partir dessa análise é possível compreender que os saberes mudam ao longo de todo processo histórico da sociedade. No caso desta pesquisa, procuramos entender por que, no presente momento, nossa sociedade vê a homossexualidade ainda de maneira negativa. Para isso, investigaremos o histórico de mudanças que esse conceito sofreu ao longo dos anos.

Após essa etapa, deve-se descobrir qual o uso que se faz desse saber para manter as relações de poder. Quem está usando esse conhecimento para exercer manipulação sobre os

demais? Como esse discurso está segregando? Quais outros discursos não estão tendo vozes? Responder a esses questionamentos é fazer genealogia. A genealogia é uma tentativa de trazer os conhecimentos subjugados de volta para a roda de discussão, é um ato político do pesquisador, um uso político da pesquisa. Conforme alerta o próprio Foucault (1999, p. 14) “é exatamente contra os efeitos de poder próprios de um discurso considerado científico que a genealogia deve travar o combate”.

Aplicando isso a esta pesquisa, após identificar como os sentidos de homossexualidade surgiram historicamente, deve-se apontar como esses saberes agiram e continuam agindo para manter as relações de poder que se pulverizaram na sociedade alcançando inúmeros micropoderes, como o espaço das salas de aulas.

3 A HISTÓRIA DA SEXUALIDADE SEGUNDO MICHEL FOUCAULT

Michel Foucault, um dos maiores filósofos do século XX, em seu livro *História da Sexualidade – A Vontade de Saber – Vol. I*, investiga o percurso da construção dos discursos sobre a sexualidade humana, incluindo também a homossexualidade. Seus estudos são extremamente pertinentes para a compreensão de como surgiu e de como se estabeleceu a prática da homofobia dentro da sociedade, um dos agentes propulsores do crescimento da violência de gênero nas escolas. Foucault compõe suas análises por meio do que ele denominou de teoria dos dispositivos, a saber, um tipo de mecanismo criado pelo poder vigente para controlar o comportamento humano. O próprio filósofo explica o que vem a ser esse conceito:

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

Segundo a citação acima, entende-se que o dispositivo é um agrupamento de práticas discursivas e não discursivas, saberes e poderes que, juntos, trabalham na criação de leis cuja finalidade é dominar e uniformizar os modos de vida individual e coletivo.

Foucault (1979) mostra, através de suas pesquisas, como os dispositivos surgiram para atender as carências que certos períodos históricos necessitaram. Em outras palavras, o que o filósofo procura explicar é que ao longo do desenvolvimento da vida humana, existiram problemáticas sociais, políticas e éticas que precisaram ser solucionadas e, para isso, foram

criados os dispositivos que resolviam os conflitos conforme as direções que o poder vigente decidia.

Trazendo o conceito de dispositivo para dentro do estudo sobre a história da sexualidade, Foucault (1979) mostra como ele atuou em favor de uma demanda social que pretendia intrometer-se no modo como os indivíduos obtinham prazer por meio do corpo, dividindo as sexualidades em “normais” e “patológicas”. É o dispositivo da sexualidade quem irá impor aos homens juízos de valores considerados sadios no que se refere à prática sexual, é ele quem elaborará e ditará as regras responsáveis por enquadrar os corpos em uma determinada disciplina.

A partir daí, o filósofo começa a expor a respeito de como as civilizações foram construindo sua visão a cerca daqueles que não seguiam os padrões preestabelecidos pelo dispositivo da sexualidade. Essa abordagem envolve uma discussão científica e social sobre o comportamento sexual humano, e busca resgatar, por meio de um percurso histórico, de que maneira os saberes e os poderes, como o cristianismo, as leis civis e as ciências médicas contribuíram para o estabelecimento do discurso homofóbico.

Os apontamentos foucaultianos sobre a história da sexualidade iniciam-se destacando dois grandes acontecimentos do século XVII: a ascensão da sociedade burguesa e o surgimento do capitalismo. A burguesia procurava evitar os discursos sobre sexo, censurando-os, para que não manchassem seus ideais de decência. O capitalismo, por sua vez, via o sexo como algo desnecessário, já que não gerava nenhum tipo de lucro financeiro. Era uma prática inconciliável com a atividade laboral, devendo, portanto, ser regulada. Para isso, a estratégia utilizada foi exercer uma ação restritiva que atuaria no nível da linguagem, exercendo um monitoramento sobre o que se falava a respeito do sexo (Foucault, 1988).

O interessante desse período é que, ao ser submetido a toda essa vigilância, o sexo acabou, de forma antagônica, transformando-se num dos assuntos mais comentados dentro da sociedade, o que fez com que o dispositivo entendesse que não adiantava mais tentar calá-lo, ele agora falava e era falado (Foucault, 1988). A grande preocupação no momento era pensar como se poderia administrar esse aumento súbito dos enunciados sobre sexo.

A Igreja Católica foi a primeira instituição a agir em prol dessa administração, instaurando a prática da confissão, a qual obrigava o homem a se autoexaminar, observando se seus pensamentos e práticas sexuais eram impuros diante dos olhos de Deus, assim ele não correria o risco de ter sua alma corrompida e de perder sua salvação divina. Nas palavras do próprio Foucault, nesse momento, “coloca-se um imperativo: não somente confessar os atos contrários à lei, mas procurar fazer de seu desejo, de todo seu desejo, um discurso” (Foucault,

1988, p. 27). Na confissão, o sujeito deveria esmiuçar sua atividade sexual, expondo detalhes de sua intimidade, como posições, sensações, gestos, toques etc. O principal objetivo dessa prática é exercer controle e autoridade sobre os corpos, pois quando expõe abertamente sua privacidade, o homem permite que seu interlocutor trace um perfil a seu respeito, decidindo por sua punição ou absolvição.

E assim começa a surgir a imagem do “casal legítimo” (Foucault, 1988), o modelo correto para a sociedade: marido e mulher que, unidos em matrimônio (reconhecido pela lei dos homens e pela lei de Deus), poderiam fazer sexo entre as quatro paredes de seu quarto com o objetivo único de procriar.

Em meados do século XVII, a comunidade científica também passou a se interessar pela sexualidade humana, objetivando estabelecer uma gerência que não estivesse mais baseada na visão do sexo como pecado. A partir daí surgem novas técnicas de controle dos corpos apoiadas nas novas áreas de conhecimentos: a medicina, a psicologia, a pedagogia, a demografia etc. É importante destacar que este é um momento histórico marcado por grandes transformações políticas e econômicas, como por exemplo, a queda da monarquia. Essa mudança fez com que o poder deixasse de se concentrar nas mãos de um único monarca e passasse a ser exercido pelo Estado e pela sociedade. Estes dois, optaram por não seguir mais o antigo modelo jurídico discursivo, mas sim, diluir o poder em várias áreas de conhecimentos técnicos e científicos. A intenção dessa nova abordagem é “falar de sexo de forma que se possa geri-lo, inseri-lo em sistemas de utilidade, regulá-lo para o bem de todos, fazê-lo funcionar segundo um padrão ótimo” (Foucault, 1988, p. 31).

Foucault explica que essas novas tentativas de controle sobre a sexualidade humana formaram uma espécie de poder de polícia, o qual visava “regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição” (Foucault 1988, p. 31). A “polícia do sexo” (Foucault, 1988), apenas fiscalizava o sexo, não o reprimia, pois o Estado Moderno já havia se dado conta de que o modelo de poder repressivo se tornara ineficaz, uma vez que se fundamentava em um padrão basicamente jurídico “centrado exclusivamente no enunciado da lei e no efeito da obediência” (Foucault 1988, p. 96).

Era preciso mudar a estratégia e criar um tipo de poder que não apenas impusesse limites aos homens, mas que conseguisse se aproximar deles com uma fala menos severa. Surge, então, o biopoder. O biopoder concentra-se nas questões de governamentalidade, como por exemplo, a proporção de nascimentos e óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade, a longevidade, a higiene etc. (Foucault, 2002). Nas palavras de Foucault, governamentalidade é

o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal, a população [...]. (Foucault, 2008. p. 143)

A citação acima traz um termo muito interessante: população. Até então o poder exercido no século XVII trabalhava para disciplinar o indivíduo, o homem-corpo; já o biopoder chama a atenção para o homem-espécie (Foucault 1997). É o que Foucault (2002) chama de “biopolítica da espécie humana”, centrada não mais na ideia de sociedade, e sim na ideia de população.

Não é exatamente com a sociedade que se lida nessa nova tecnologia de poder [...]; não é tampouco com o indivíduo-corpo. É um novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável. É a noção de população. A biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como um problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder [...] (Foucault, 2002, p. 292).

Entende-se que a biopolítica é, então, uma estratégia do biopoder para controlar as populações. Conforme aponta Louro (1997), nesse período houve uma grande campanha de apoio ao casamento e à reprodução, assim como também, começaram a pensar nas questões de gênero, obviamente pretendendo enquadrar a população dentro de um padrão sexual.

Nesse contexto, os estudos que Foucault fez sobre o poder, especialmente sobre o biopoder, são fundamentais para que haja uma compreensão das bases que possibilitaram a formação do discurso homofóbico. Foi por meio do biopoder que o Estado conseguiu convencer a sociedade a apoiá-lo em suas ideologias e, conseqüentemente, adotar práticas doutrinárias heterossexuais e heteronormativas.

Como a lei já não era mais suficiente para controlar a sexualidade dos indivíduos, inseriu-se na sociedade o “dispositivo médico” cuja função era “administrar o sexo e sua fecundidade por meio da organização de uma gestão estatal dos casamentos, nascimentos e sobrevivências” (Foucault, 1988, p. 129).

O discurso médico, vem caracterizar a homossexualidade como uma conduta digressiva, classificando-a sob a forma de doença, síndrome, patologia, loucura, perversão (Trevisan, 2007). Faz parte desse dispositivo também, a medicina higienista da segunda metade do século XIX. Essa corrente médica pregava ideais completamente a favor da eugenia e foi por meio dela que o padrão heterossexual começou a ser imposto dentro da sociedade. Como explica Trevisan (2007, p. 172): “Além do corpo, também as emoções e a sexualidade dos cidadãos

passaram a sofrer interferências desse especialista cujos padrões higiênicos visavam melhorar a raça e, assim, engrandecer a pátria”.

Eles acreditavam que para uma nação progredir e prosperar era necessário que sua população adotasse uma conduta moral irrepreensível baseada nos valores patriarcais. Surge, assim, o “manequim higiênico do homem, o qual forneceu as medidas de masculinidade social e comportamento viril” (Costa, 1999, p. 240). Os médicos higienistas estavam decididos a reestabelecer e/ou corrigir possíveis erros genéticos dos quais alguns indivíduos foram vítimas, dentre os quais estavam os depravados, os inuptos e, os homossexuais.

É nesse cenário que começa a se desenvolver a psiquiatria, uma ciência cujo objetivo será de cuidar dos casos que se desviam da (hetero) norma estabelecida. É a partir dela que a homossexualidade passa a ser classificada definitivamente como uma doença, especificamente, uma doença mental.

Aparentemente, pode-se pensar que a ciência, através da medicina higienista e psiquiátrica, conseguiu substituir o domínio religioso e o modelo jurídico da lei, porém, um olhar mais atento de toda situação histórica, permite constatar que nunca houve uma substituição de um poder pelo outro. Ambos se combinaram e fortaleceram-se no controle da sexualidade humana, e a figura do homossexual que, até então, deveria submeter-se apenas ao julgamento da moral cristã e da lei, agora deveria se subordinar também ao padrão do higienismo e da psiquiatria. O homossexual não deveria mais ser condenado pela lei, mas sim, tratado por médicos, em hospícios.

Vistos como doentes mentais, verdadeiras aberrações da natureza, os homossexuais passaram a ter seus corpos e seus comportamentos estudados e examinados como se fossem cobaias em laboratórios. A partir do que observavam, os médicos registravam constatações absurdas, como por exemplo: “pederastas têm gosto pelas roupas verdes”; “uranistas são inaptos a assobiar”; “homossexuais masculinos apresentam caracteres biopatológicos femininos, além de ausência de pelos no tórax” (Trevisan, 2007).

Trevisan (2007) comenta em seu livro *Devassos no Paraíso* que numa tentativa de proteger e limpar a sociedade daquilo que era considerado uma doença, um pecado contra Deus, e, sobretudo, reafirmando os valores morais considerados necessários ao progresso da pátria, a missão dos médicos higienistas era encontrar uma explicação para a causa desse desvio sexual, e descobrir uma cura para ele. Focados nesse propósito, os médicos sujeitaram os homossexuais a tratamentos do tipo: magnetismo e hipnose; dirigir a atenção dos homossexuais à beleza das formas femininas; injeção de hormônios masculinos; consumo de sucos de vários órgãos de animais considerados viris; e até mesmo transplante de glândulas de animais em homossexuais.

O discurso médico produzido a respeito da homossexualidade definiu-a como anormal, portanto aqueles que sofriam dessa anormalidade deveriam ser excluídos e tratados.

Trazer para o debate o tema da sexualidade, segundo a teoria de Foucault, é tocar nas questões que envolvem a história, os sentimentos, os vínculos com aqueles que estão a interagir socialmente, os comportamentos habituais e os quereres dos indivíduos. Essas ligações começam a existir desde que o ser humano nasce, o que leva ao entendimento de que se trata de uma fabricação sociocultural, ou seja, é algo que está diretamente conectado aos princípios e normas de uma cultura específica, consequentemente, também, ao tempo e ao espaço no qual cada um está inserido. Assim para a compreensão da sexualidade humana, deve-se estudar seu contexto histórico e cultural (Brasil, 2011).

A sexualidade é definida por Heilborn (2010) no volume que trata sobre as *Políticas Públicas e Gênero* (Módulo 2), do *Curso de Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça*, como não sendo:

[...] somente uma questão de instintos, impulsos, genes ou hormônios, e tampouco se resume às possibilidades corporais de vivenciar prazer e afeto. Ela é também uma construção. A sexualidade envolve um processo contínuo, e nem sempre linear, de aprendizado e reflexão através do qual elaboramos a percepção de quem somos. Esse é um processo que se desdobra em meio a condições históricas, sociais e culturais específicas. Nascemos dotadas/os de uma determinada capacidade biológica. Todo o resto se constrói e vai se formando durante a vida. Por isso as expressões da SEXUALIDADE HUMANA são tão diversas. (Heilborn, 2010, p. 26)

O que a teoria dos dispositivos de Foucault mostra é que o poder adestrou os corpos, as rotinas, as condutas, discursos e juízos, fazendo com que as relações sociais fossem ordenadas por saberes e poderes privilegiados. Entendemos que o dispositivo da sexualidade foi algo construído historicamente e que por meio dele o mundo foi categorizado e situado com base no que se estabeleceu como sendo feminino e masculino. É ele quem definiu um significado para cada uma das diferenças existente nos nossos corpos, coordenando os indivíduos, suas sensações e seus costumes dentro de uma estrutura de poder.

O poder afirmou que o heterossexual é o normal, portanto o homossexual é anormal, dessa forma, a pessoa normal tem poder sobre a anormal. Os cristãos o definiram como pecador/imoral, os juristas o definiram como delinquente, e os médicos o definiram como louco/doente.

Este tópico serviu para evidenciar como o dispositivo cristão, o dispositivo jurídico e o dispositivo médico agiram contra a homossexualidade e, juntos, foram responsáveis pelo surgimento da homofobia. Foi a união desses poderes que permitiu o estabelecimento de

doutrinas heterossexistas que fundamentaram e legalizaram políticas discriminatórias, muitas delas, oriundas de princípios eugênicos, aqueles que defendiam práticas para excluir comportamentos de vida “indesejáveis” e impedir sua reprodução. Esses princípios assombraram e continuam assombrando a história, seja por meio de movimentos estrondosos, como foi o caso do nazismo e do fascismo, ou seja, por meio de práticas cotidianas silenciosas que desrespeitam esses sujeitos dentro de seus próprios lares, nas escolas, nas ruas, nas empresas etc.

4 A ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA DE MICHEL FOUCAULT

A estética da existência é um conceito pensado por Michel Foucault em sua última fase de produção filosófica (1978 -1984). Neste momento, por conta de sua doença, ele se coloca mais reflexivo a respeito de sua própria subjetividade, enfatizando ainda mais o compromisso ético que ele tem consigo mesmo de não aceitar pacificamente tudo aquilo que lhe é imposto. Foucault sempre procurou mostrar o quanto os homens são comandados por certas tecnologias de controle, supostas forças dominadoras que exercem poder sobre a sociedade, impondo a todos as mais variadas limitações que adestram não apenas seus pensamentos, mas também suas ações (Motta, 2006, p. 6 -12.).

O filósofo acreditava que era urgente despertar o sujeito para a compreensão de sua própria existência, fazê-lo entender o seu eu interior, pois somente assim ele conseguiria se libertar das leis ordenadas e metódicas que a todo momento trabalham para ajustar as particularidades do comportamento humano. É basicamente pensar a existência de outra maneira, dar a ela outro significado e qualidade diferentes daquilo que lhe foi prescrito pelas leis.

Desenvolvendo suas pesquisas dentro dessa linha de raciocínio, ele pensou a ética – o domínio do ser-si – um conceito entendido pelo próprio autor como “a elaboração de uma forma de relação consigo que permite ao indivíduo constituir-se como sujeito de uma conduta moral” (Foucault, 1998, p. 219).

A produção filosófica que compõe este terceiro eixo estabeleceu-se a partir dos últimos anos da década de 1970, através de entrevistas e conferências, as quais resultaram na publicação do segundo e do terceiro volumes do livro *História da Sexualidade*.

O ponto de partida para suas investigações dizia respeito a sexualidade do século XIX, onde ele procurava entender qual motivo fez o sexo virar alvo de tantas problematizações por parte dos saberes médicos, judiciais, sociológicos e biológicos. Quando ele se volta para o

período antigo e começa a estudar as práticas sexuais entre os gregos e os romanos, ele se encontra com um conceito que foi muito desenvolvido pelos filósofos estoicos, que é o conceito de cuidado de si.

O que Foucault recolhe desses filósofos é justamente esse cuidado de si tomado de uma maneira muito mais ampla do que, pura e simplesmente, o cuidado com o corpo, mas o cuidado de si como uma espécie de cultivo de si, que tem relação, sim, com o cuidado do corpo, mas também com o cuidado da mente, do espírito e até da cultura. Então, cuidar de si é cultivar-se, e Foucault encontra essa ideia na antiguidade grega e na transição do mundo grego para o romano como um conceito que de alguma forma substitui uma outra concepção importante entre os gregos: a noção de conhecer-se a si mesmo.

Para os gregos era muito importante esse trabalho de conhecer-se a si mesmo. Foucault mostra que na história da cultura grega começa a acontecer uma inflexão, uma transição desse princípio de conhecer-se a si mesmo para o princípio do cuidado de si mesmo. Isso aconteceu devido ao entendimento que as pessoas tiveram de que cultivar-se a si mesmo é construir a sua personalidade, e para isso tem-se uma série de exercícios que eram praticados e recomendados pelos estoicos: práticas ligadas ao corpo (como a relação saudável com os alimentos, com a sexualidade), à alma, à produção da personalidade e ainda ligadas ao conhecimento de si, incentivando uma atitude reflexiva de suas ações.

A partir disso, sua visão se amplia e ele começa a voltar seus estudos para a ética, os cuidados com o eu, as tecnologias do eu, as práticas de si. Ele começa a pensar que é possível enxergar a vida por outro viés, um viés estético, uma vez que essas questões éticas que envolvem o tomar conta de si próprio, acabam resultando num exercício cuja finalidade é dar uma forma à vida.

Sobre a ética, Foucault evidencia:

A ética tem a ver com a questão da forma que cada um se dá a si mesmo e a sua vida, assim como com o tipo de reflexão que pratica sobre ela. Esta se constitui à luz do ethos, da atitude do indivíduo, mas não do cumprimento de normas. Isto não significa a suspensão da validade das normas legais, mas que estas – e, em geral, as normas sociais – são suscetíveis de serem criticadas pelas formas individuais. [...] Em uma ética compreendida como arte de viver, o que importa, pois, é enfrentar um poder que centrou sua atenção em organizar os indivíduos sob as normas e convenções dominantes e em normalizar a forma de sua existência. Contra a norma está a forma que o indivíduo se dá a si mesmo. [...] Desenvolve-se em oposição à intervenção de um poder individualizante, assim como contra a sujeição a uma identidade determinada. [...] Em lugar de deixar-se governar, na ética do indivíduo trata-se de governar-se a si mesmo. Deste modo, a ética preocupa-se com que as

relações de poder não cheguem a se solidificar como situações de domínio (SCHMID, 2002, p. 205-206; minha tradução).

Com seus estudos, o filósofo mostrou que, durante a modernidade, o sujeito foi submetido a um processo de enquadramento em representações conceituais que definiram aquilo que ele é, impondo meios e alternativas únicos para que ele pudesse ser alguém no mundo, em outras palavras, o sujeito não podia ser nada além do que já lhe haviam pré-definido. A grande falha desse processo, está no fato de que essa imposição de identidade sempre é uma coisa completamente diferente daquilo que ele carrega dentro de si e daquilo que ele gostaria de vir a ser. Aprisionado por essas forças dominadoras, o homem moderno tornou-se um ser humano tímido, incapaz de cultivar grandes desejos, dedicado a se preservar e evitar a dor, a dor que causa a luta para ser exatamente aquilo que ele é.

Logo, a proposta desse terceiro eixo é que o sujeito possa exercer sua subjetividade livremente, sem ter a obrigatoriedade e o constrangimento de passar por um enfadonho enquadramento em regras sociais, políticas, econômicas e culturais que tornam a existência triste e sem propósito.

A estética da existência propõe que cada indivíduo busque conhecer a si próprio, questionando as verdades e os discursos que os dominam para que assim consigam dar uma forma as suas vidas. Uma forma que esteja adequada aquilo que ele está descobrindo sobre si próprio, aquilo que ele verdadeiramente é por dentro, e não o que a sociedade quer que ele seja. No último capítulo do livro *História da Sexualidade I: a vontade de saber*, Foucault (1999, p. 292) disse: “O que é reivindicado e serve de objetivo é a vida, entendida como as necessidades fundamentais”, ou seja, ele coloca a preocupação com a vida como uma questão fundamental para o ser humano, dando a ela a qualidade de uma obra de arte.

Uma obra de arte é uma criação. Há todo um trabalho do artista, que é um exercício de criação, é uma tarefa na qual ele toma alguns elementos que estão postos e, a partir deles, inventa alguma coisa, cria algo que tenha intenção de ser belo. É preciso debruçar-se sobre esse material, que é a própria vida, trabalhando-a como objeto de uma arte. Dedicar-se a ela com todo empenho, tempo, atenção e inspiração para que ela tome uma forma bonita e harmoniosa de acordo com as escolhas éticas e políticas que contribuem para o seu aprimoramento.

Para Foucault (1979) o sujeito precisa resistir, e a liberdade ética é um modo de resistência, é ela que faz com que os discursos dominadores quebrem.

O filósofo francês Giller Deleuze (2005), ao tratar das questões que envolviam a estética da existência humana abordadas por Foucault, utilizou um termo de Heidegger, segundo o qual o homem encontra-se “esquecido de seu esquecimento”. Isso significa que o homem está

distante de seu eu, e sua mente encontra-se focada em outros objetivos que não envolvem ele próprio. Exercer determinadas práticas que estejam concentradas em si, é poder escolher seu próprio modo de vida, é olhar para si de maneira reflexiva e aí sim encontrar a liberdade de poder ser quem ele deseja ser, rejeitando padrões e normas estipuladas pelas relações sociais, esculpindo, assim, sua vida e sua subjetividade como sua obra de arte.

O sujeito precisa acordar para a busca do que Foucault (2006, p. 165) chamou de “espiritualidade”, um conjunto de buscas, práticas e experiências cujo objetivo é mostrar a verdade sobre si mesmo ao sujeito, mas para isso ele deve “pagar um preço”, uma vez que essa prática “postula a necessidade de que o sujeito se modifique, se transforme, se desloque [...] pois a verdade só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito”. Será necessário que ele se volte para dentro de si e se autoexamine, observando aquilo que deforma seu caráter, enxergando isso, ele pode zelar melhor por sua existência, tornando-a mais agradável, desprendendo-se assim do modelo universal que lhe foi imposto.

Para o campo pedagógico as descobertas feitas por Foucault nesta sua fase final são de grande valia, principalmente quando se enxerga dentro dos processos pedagógicos escolares, uma dura e resistente doutrina cuja atuação atinge diretamente a formação disciplinar de crianças e jovens. Esse disciplinamento consiste em encucar no seu público regras de conduta que o ensinarão a ter controle sobre os estímulos de seu corpo, bem como seus próprios sentimentos, definindo que tipo de pessoa ele deve ser. É um tipo de ensinamento que não agrega valores importantes à vida, já que seu objetivo é apenas o de normatizar os corpos e as condutas, garantindo que nenhum deles saia fora do padrão que rege a normalidade.

É com base nesse apontamento que se torna possível aplicar o pensamento foucaultiano à educação. O conceito de sujeito é o ponto central do pensamento foucaultiano ao qual ele atribui o papel de eixo de sua filosofia. O mesmo ocorre no campo da educação. Mas existe um problema sério aí: o conceito de sujeito predominante no campo da educação não é exatamente o conceito de sujeito trabalhado por Foucault. Isso ocorre porque em educação trabalha-se com um conceito clássico de sujeito: o sujeito como algo dado e algo que pode e precisa ser educado, por isso a educação é pensada justamente como as ferramentas que vão lapidar esse sujeito, educando-o e fazendo com que ele adquira uma forma. Para Foucault, o conceito de sujeito é diferente, trata-se de uma construção histórica.

Em sua obra *As palavras e as coisas*, Foucault diz que o sujeito é um conceito, uma ideia construída historicamente e que tem seu nascimento na modernidade. Porém, essa ideia moderna de sujeito que compreende o ser humano como universal, como se ele sempre tivesse existido com essas mesmas características, como se ele não passasse por transformações

históricas, está em vias de desaparecimento. O filósofo mostra que, de maneira contrária, o sujeito foi inventado e que outras formas de concepção dele serão criadas em seu lugar. Assim, ele diz que se existem formas históricas do sujeito, existem também formas históricas de educação.

O sujeito é uma entidade histórica que surge num determinado momento, que se constitui historicamente e que, portanto, não está sempre presente em qualquer época, em qualquer lugar, ou seja, existem diferentes sujeitos em diferentes momentos históricos. Em outras palavras, o que o pensador diz, é que são distintos sujeitos, variáveis sujeitos em construção e sempre em contato e em articulação. Essa ideia é a ideia de subjetivação, um processo de constituição histórica dos indivíduos que os coloca não como universais, não como dados de antemão, mas sim, fabricados, constituídos, produzidos. E para que isso possa acontecer existem técnicas/tecnologias/ferramentas – a educação é uma delas.

Foucault tinha uma inquietação muito grande com relação aos poderes que governam os sujeitos, forças que vigiam, normatizam e estabelecem preceitos morais para o desenvolvimento de uma sociedade dita “saudável”. Essas forças

[...] não apenas disciplinam aqueles que se submetem a elas como, ainda e mais importante, imprimem profunda e permanentemente, em cada um, certas disposições (disciplinares) que funcionam para o resto da vida como códigos. Tais códigos – mais implícitos do que explícitos – nos orientam acerca do que pode (ou não pode) ser feito, pensado, dito etc. Segundo Foucault, viver [...] numa sociedade disciplinar significa viver sob uma rede quase invisível de normas, valores, verdades, proibições etc., cujo objetivo é fazer com que cada um seja capaz de se autogovernar (VEIGA-NETO, 2001, p. 47).

Ele acreditava ser necessário problematizar esse método disciplinar que vê as pessoas como coisas sem forma e que por isso precisam ser determinadas de maneira precisa através de um conjunto de saberes e poderes que fiscalizam seus corpos e pensamentos, estabelecendo uma uniformização em seus comportamentos para que, então, eles possam ser reconhecidos como sujeitos.

A respeito desses saberes e poderes, ele afirma em seu livro *Microfísica do poder* (2004) que todas as relações humanas são relações de poder, embora seja comum pensar esse conceito como sendo algo que um indivíduo ou uma instituição possuem, o que Foucault evidencia é que o poder não está apenas nessas organizações, mas sim, em tudo, permeando toda a sociedade, esparramando-se por todo o tecido social.

Através de seus estudos ele mostrou que havia pelo menos três tipos de poder no Ocidente: o poder de soberania, o poder disciplinar e o biopoder.

O poder de soberania é aquele normalmente encarnado em um rei ou soberano que tem o poder sobre a vida e a morte de seus súditos.

Com o nascer da modernidade surge uma nova tecnologia de poder denominada por ele de disciplina, o poder disciplinar, algo construído e articulado com o modo de produção capitalista. Trata-se de uma forma de poder ligada às instituições.

Por disciplina Foucault entendeu uma tecnologia de poder, um meio pelo qual executa-se esse poder, e um poder individualizante, pois se exerce sobre o corpo de cada sujeito. Disciplinar uma pessoa é construí-la como um indivíduo por intermédio da ação que o poder passa a aplicar sobre o corpo dele mesmo. Ainda que a disciplina seja algo que venha de fora do indivíduo, seu poder de atuação consegue se internalizar nele, ensinando-o a ter controle sobre suas emoções, pensamentos e atitudes. Quando bem disciplinado o sujeito não comete excessos, não infringe leis nem ousa sair de seu padrão, por isso Foucault afirma que essa tecnologia disciplinar é uma tecnologia de docilização dos corpos, cujas técnicas asseguram a ordenação das multiplicidades humanas.

O poder disciplinar precisa agir sobre cada um dos corpos, logo é preciso confinar esses corpos em instituições, uma vez que, dificilmente, é possível disciplinar as pessoas em campo aberto, por isso a instituição disciplinar é justamente o que Foucault chamou de instituição de sequestro – os indivíduos são sequestrados, levados para dentro da instituição e lá são disciplinados. Somente após esse processo de disciplinarização eles poderiam sair de dentro da instituição, pois já aprenderam a exercer controle sobre si mesmos.

Já o Biopoder começa a surgir no final do século VIII, na transição do VIII para o XIX, e vai se desenvolvendo ao longo do século XVI. Consiste em uma tecnologia de poder complementar a tecnologia disciplinar, porque se a tecnologia disciplinar – como já foi dito antes – é uma tecnologia que age sobre o indivíduo, o biopoder é um poder que age sobre as grandes populações, por isso diz-se que ele complementa o poder disciplinar. A disciplina age sobre o corpo de cada um, sobre os corpos individuais, e o biopoder age sobre os grandes corpos populacionais, daí a ideia de Biopoder, um poder sobre a vida.

O biopoder é a estratégia contemporânea de separar aqueles que podem e devem viver daqueles que podem e devem ser excluídos do convívio social. Ele captura o corpo enquanto espécie para, assim, aplicar políticas de efeito sobre toda a população. Não se trata somente de lidar com taxas de mortalidade ou com a criminalidade, mas, acima de tudo, de governar uma população entendida como conjunto de múltiplos indivíduos que desejam. Inegavelmente ele faz viver, mantendo os sujeitos vivos, porém essa vida é controlada: vive-se para a produção, vive-se para o militarismo.

A partir dele, surgem políticas públicas de saúde, campanhas de vacinação e a previdência social, aumenta-se a duração da vida ao mesmo tempo em que o Estado tem mais controle sobre ela. É dentro dessa perspectiva que se inserem as políticas públicas de educação.

Atualmente, os regimentos educacionais inquiram, através dos conselhos tutelares, os pais de alunos que não frequentam a escola, dando a eles, inclusive, voz de prisão. O Estado não pergunta aos pais por que eles tiraram as crianças da escola, o Estado simplesmente dirige-se sobre esses indivíduos para garantir que o direito à educação do menor seja respeitado. Essa criança tem que necessariamente passar por um processo de escolarização, tal como é definido pelo Estado. Esse tipo de controle populacional é um exemplo da atuação do controle do biopoder. Estando os indivíduos devidamente disciplinados, com seus corpos controlados, o Estado consegue também mapeá-los como membros de uma população e exercer domínio sobre todo o grupo.

Pensando por esse viés é que se faz necessário olhar atentamente para o funcionamento da disciplina dentro das instituições escolares. A escola, enquanto instituição disciplinar na modernidade, foi uma das instituições que melhor funcionou, pois buscou aplicar um método que conformava o indivíduo e fabricava-o a partir de uma tecnologia de poder. Ela trabalhou para constituir sujeitos cidadãos pela ótica das tecnologias de poder das quais fala Foucault (1988), ou seja, pessoas que foram submetidas tanto ao poder disciplinar como ao biopoder.

A política educacional se constrói, então, como uma biopolítica, o poder disciplinar que se exerce sobre as crianças nas escolas é aquilo que os constitui enquanto sujeitos.

A disciplina aplicada atualmente nas escolas está empenhada em ensinar as crianças a obedecerem às regras, aceitar pacificamente determinadas situações impostas, serem sempre compreensíveis e flexíveis. Elas não devem se opor ao poder que atua naquele momento sobre elas, devendo permanecer acomodadas nos lugares em que foram enquadradas. A escola de hoje combate tudo aquilo que é diferente e isso acaba dificultando o desenvolvimento completo de cada criança. Como afirma Dussel

O ideal de um ensino transparente, harmonioso, sem problemas, onde os alunos não se aborçam, sempre estejam atentos e motivados e se portem sempre bem, não é possível. A sociedade, a história, estão feitas de acontecimentos, de eventos, de inadequações e interrupções. As histórias de amor, a política e a psicanálise mostram que para algo se passe [aconteça], tem que haver conflitos, desacordos, desajustes [...] para que haja transmissão, para que a educação ocorra, há que dá lugar ao outro, a sua diferença, a sua

própria marca. O “desejo do diálogo” e de fazer a aula mais participativa é muitas vezes um álibi para autorizar as vozes mais adequadas à nossa planificação e para rechaçar as que “fazem ruído” e “não contribuem”, “distraem-se” em relação a tarefa. A pedagogia da clonagem, de querer formar os outros exatamente à nossa imagem e semelhança (e se não o aceitam, então relegá-los, sancioná-los, excluí-los) é uma forma de fascismo, de supressão do outro, de ruptura da transmissão (Dussel, 2000, p. 9 – 11).

Ao invés de continuar insistindo nas velhas doutrinas morais que impõem um estilo de vida comum a todos, as práticas pedagógicas desenvolvidas atualmente nas escolas, poderiam pensar a disciplina a partir do que Foucault estudou sobre a ética, destacando muito mais as especificidades do eu interior de cada sujeito, dando espaço para que ele desenvolva uma relação consigo mesmo.

Dentro da ética de Foucault (1998), os valores morais que cada indivíduo adquire ao longo da vida tem ligação com aspectos significativos da estética da existência. Nela os sujeitos alteram-se e se modificam, construindo, assim, sua personalidade, sua marca, seu estilo. Dessa maneira, pode-se pensar em uma “estética disciplinar”, um processo que se preocuparia com a individualidade de cada criança, as oportunidades que elas têm para se desenvolver de acordo com suas próprias escolhas, seus pontos de vista, e principalmente, suas experiências.

Quando criticou o sistema escolar, Foucault afirmou que via a educação como um processo de conformação dos sujeitos, sempre trabalhando para construir algo externo a ele, baseando-se em princípios e moldes sociais padronizados. Mas, ao pensar a educação como um instrumento do cuidado de si, torna-se possível ver nesse exercício a possibilidade do sujeito aprender a cultivar-se a si mesmo. Pode-se ver na educação escolar, não apenas um processo de transmissão do saber e conhecimento, essa educação conteudista, essa educação que sempre tem um objetivo externo ao sujeito – que é terminar o ensino médio, passar no vestibular, concluir a faculdade e inserir-se no mercado de trabalho – ou seja, há sempre um objetivo superficial colocado para a prática educativa. Raramente pensa-se nele como um exercício de construção efetiva do sujeito, cujo objetivo seja cultivar-se, formar-se, fazer-se, construir-se através desse processo educativo.

O que a escola está a produzir não são coisas, são pessoas. E essas pessoas possuem uma infinidade de sentimentos, vontades, gostos, interesses, qualidades, defeitos etc., ajudá-las a entenderem e desenvolverem suas subjetividades é responsabilidade escolar também.

Desse modo, se os responsáveis pela elaboração dos currículos escolares, lançarem o foco sobre essas obras do último período de produção de Foucault, descobrirão outras possibilidades de pensar a educação, como por exemplo, esse processo de cultivo de si mesmo, de cuidar de si mesmo.

A respeito desse conceito, é importante tomar cuidado para que ele não seja mal interpretado e corra o risco de ser apresentado em sala de aula como uma ação narcisista, um ato egoísta do ser humano.

Quando se fala em liberdade, quando se fala em sujeito/indivíduo ou em autonomia, as coisas ficam um pouco confusas, porque, de fato, uma primeira leitura seria a de dizer que o cuidar de si promove o brilho do próprio eu. Esse é o grande chamamento que a sociedade capitalista neoliberal atual faz a cada uma das pessoas: praticar esse cuidado de si absolutamente individualista e narcisista que reafirma o fundamento de uma sociedade que insiste em exercer controle por meio de mecanismos, todos de um certo hedonismo/narcisismo contemporâneo.

O risco que se corre é grande, por isso é preciso muito cuidado ao tematizar esse assunto na prática da sala de aula, mas, embora exista o perigo, há, também, a probabilidade de os resultados serem bastante positivos, desde que os educadores estejam comprometidos com o processo de formação desses sujeitos. Uma experiência na qual eles se entendam como sujeitos sim, mas como sujeitos que fazem parte de um grupo/sociedade, que são históricos e que estão situados num determinado processo, que vivem de acordo com determinados valores e que cuidar de si mesmo não pode ser desarticulado do cuidar do outro.

Cuidar de si mesmo para que eu possa ser melhor é, também, garantir condições para que o outro seja melhor. É aí que está o padrão ético dessa discussão.

Foucault faz uma discussão interessante ao separar a moral da ética porque, para ele, a moral é toda essa prescrição de normas e viver moralmente é viver de acordo com essas normas socialmente prescritas. E ele vai diferenciar a ética colocando-a como sendo essa ação refletida do indivíduo sobre si mesmo. Então, a ética tem toda uma individualidade, não sendo simplesmente agir de acordo com determinados padrões impostos socialmente, mas agir segundo a sua própria reflexão a partir desses padrões que estão impostos socialmente.

O indivíduo que age eticamente é justamente o indivíduo que cuida de si, que cultiva a si mesmo, que se preocupa consigo mesmo, porém, esse indivíduo deve, necessariamente, preocupar-se com o outro e cuidar do outro também.

Apesar de pedir que o homem se distancie do mundo, seu objetivo não é afastá-lo das pessoas, ao contrário, é por causa desse distanciamento que ele poderá unir-se ainda mais ao outro. Há, sim, uma separação, uma tomada de distância para que o sujeito possa se

autoconhecer e, a partir disso, construir sua personalidade, autoafirmando-se enquanto sujeito. Após essa ação, ele pode atuar sobre o mundo, trabalhando em prol da melhoria do coletivo.

Existe um texto de Platão (1975) que serve muito bem para explicar que não há egoísmo na ética foucaultiana. Trata-se de um diálogo entre Alcibíades e Sócrates.

Alcibíades procurou Sócrates para contar-lhe sobre seu desejo de governar a cidade, porém foi aconselhado por ele a repensar seu interesse, pois ainda não possuía maturidade suficiente para aquilo. Ele pergunta a Sócrates o que seria possível fazer para melhorar, e o sábio respondeu-lhe que deveria se ocupar consigo mesmo.

Sócrates – Como assim Alcibíades? Não reconhece que cuidar de alguma coisa é fazer algo a seu respeito?

Alcibíades – Decerto.

Sócrates – E sempre que o tratamento deixar essa coisa melhor do que era antes, não dizes que ela foi bem cuidada? (PLATÃO, 1975, p. 236).

Sócrates explica que cuidar de alguma coisa é fazer algo por ela, ou seja, deve-se aperfeiçoar o objeto de seu cuidado de modo que ele se torne muito melhor. Ao cuidar de seu próprio eu, Alcibíades aprimorar-se-ia e assim poderia governar a cidade.

É exatamente isso que Foucault propõe com sua estética da existência: despertar o sujeito para o cuidado consigo, e, então, a partir desse processo, cuidar também do outro.

Há, na ética foucaultiana, uma sensatez e seriedade na forma de agir no mundo, por isso construir a vida como uma obra de arte é construir uma prática de vida não fascista na qual o sujeito cuida de si, mas também cuida do outro, preocupa-se consigo mesmo, mas também se preocupa com o outro. São aprendizados que poderiam ser muito bem aproveitados nos currículos escolares.

Émile Durkheim (2011) afirmou que a vida escolar consiste em um momento decisivo, único, insubstituível, no qual é possível formar a criança, dado que nessa fase de vida a sociedade, até então, não alterou profundamente sua natureza, não despertou nela sentimentos que a tornam parcialmente refratária à vida em comum, ou seja, é possível, de outra forma, influenciá-las a uma mudança de comportamento. A escola tem esse grande poder sobre a formação subjetiva de seus alunos, por isso é urgente refletir se ela está educando-os para que desenvolvam sua cidadania de maneira respeitosa e consciente, estabelecendo no interior de suas relações e atividades curriculares, conceitos e práticas pedagógicas baseadas na diversidade, na diferença, na subjetividade, representatividade, cultura e especificidades individuais como gênero, raça, etnia e sexualidade.

Desse modo, a educação não possui a missão apenas de fabricar e passar adiante uma série de conhecimentos objetivos, ela precisa, também, atuar como mediadora na relação da criança consigo mesma, nas experiências que a ajudarão na reflexão sobre quem ela é no mundo, o que ela carrega dentro de si, qual sua verdadeira identidade. Cada indivíduo precisa experimentar e aprender a lidar com as mais variadas sensações, como por exemplo, os momentos em que se sente culpada, envergonhada, incapaz, irresponsável, violenta, quando se inclina a certas atitudes que indicam fraqueza no seu caráter etc., São essas situações que as práticas educativas devem se empenhar primordialmente a desenvolver, melhorar e transformar.

Quando se fala em “experiências de si”, não se pode deixar de prestar atenção aos estudos desenvolvidos por Jorge Larrosa, professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona. Larrosa valoriza muito as experiências, defendendo que elas devem fazer parte do aprendizado da vida de toda criança, pois a partir dela é possível pensar a própria existência. Segundo ele

A experiência seria o que nos passa. Não o que passa, mas o que nos passa. Vivemos em um mundo em que se passam muitas coisas. Tudo o que acontece no mundo nos é imediatamente acessível. Os livros e as obras de arte estão a nossa disposição como nunca antes haviam estado. Nossa própria vida está cheia de acontecimentos. Mas, ao mesmo tempo, quase nada nos passa. Os acontecimentos da atualidade, convertidos em notícias fragmentadas e aceleradamente caducas, não nos afetam no próprio. Vemos o mundo passar diante de nossos olhos e permanecemos exteriores, alheios, impassíveis [...] sabemos muitas coisas, mas nós mesmos não mudamos com o que sabemos. Isto seria uma relação com o conhecimento que não é experiência posto que não se resolve na formação ou na transformação do que somos (Larrosa, 1998, p. 18-19)

“Ex-perientia significa sair para fora e passar através de” (Larrosa, 1998, p.23). São acontecimentos que o ser humano vive e a partir deles se constrói e se modifica. Larrosa explica que há uma diferença entre o que se aprende vivendo experiências reais e o que se aprende dentro da escola, sendo que este último acontecimento é muito mais valorizado pela sociedade:

Atualmente o “conhecimento” é essencialmente a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito, que somente pode crescer, algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal, algo que está aí, fora de nós, como algo que podemos apropriar-nos e que podemos utilizar; e algo que tem a ver fundamentalmente com o útil em seu sentido mais estreitamente pragmático, com a fabricação de instrumentos. [...] Nestas condições, é claro que a mediação entre o conhecimento e a vida não é outra senão a apropriação utilitária. (Larrosa, 1998, p.22-23)

Deixar que as crianças vivam livremente suas experiências torna-as indivíduos abertos ao desenvolvimento de sua espiritualidade, prática que o exercício da disciplina dominante não lhes proporciona. Formar um modelo adequado e apropriado de aluno só desenvolve um sujeito passional e impotente, alguém que viverá uma vida sem propósito e sem sentido algum.

Há ainda que mencionar outro conceito muito importante dentro da ética foucaultiana: o conceito de tecnologias do eu. Não tem como falar em sujeito, subjetividade e experiências de si sem lembrar dessa ideia, pois existe entre eles uma profunda relação. Foucault define as tecnologias do eu como as práticas onde os indivíduos desenvolvem uma relação consigo mesmo, são práticas

que permitem aos indivíduos efetuarem, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade (Foucault, 1990, p. 48).

Ou ainda como

os procedimentos, tal como existem sem dúvida em qualquer civilização, que são propostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de um certo número de fins, e graças a relações de autodomínio (*maitrise de soi sur soi*) ou de autoconhecimento (*connaissance de soi par soi*) (Foucault, 1989, p.134).

O currículo escolar precisa extinguir práticas disciplinares cuja única finalidade seja a de sustentar doutrinas moralizadoras que há anos estão no controle. Porque não estabelecer um currículo que produza meios para que crianças e jovens possam ser livres para expressar sua originalidade, adquirindo autonomia e responsabilidade, questionando aquilo que lhes incomoda, sujeitos donos de si, mas também conscientes de que precisam respeitar os desejos e vontades dos outros?

É preciso levar em consideração uma escola que incentive a experiência das crianças, não apenas com o outro, mas como ela própria, pois é aí que se encontram as relações de subjetivação tão importantes para a formação deles.

É muito comum ouvir os responsáveis pela elaboração das leis e diretrizes da educação fazendo discursos que levam em consideração a alteridade e a multiplicidade, mas o que se observa no dia a dia das salas de aulas é muito diferente. Entre o que se escreve no papel e o que se aplica na realidade, há um grande abismo. Infelizmente o discurso que ainda prevalece na sociedade ordena homogeneizar os comportamentos, os conhecimentos e as naturezas.

Existe, na história deste mundo, o rastro de ideias que consideravam repugnante aquilo que ameaçava o corpo social, a família, a pátria. Alguns, inclusive, acreditavam que para se obter o progresso era necessário eliminar aquilo que consideravam repugnante, aquilo que não se enquadrava em um determinado padrão.

Os aparatos de produção e de transformação do conhecimento (os aparatos pedagógicos), conforme aponta Larrosa (1998), tentaram quase sempre forçar uma tendência corretiva, apostando na homogeneidade e estabilidade. E as noções de universalidade, de consenso ou de verdade tem sido os instrumentos dessa homogeneização e estabilização de sentido. Os aparatos pedagógicos têm estado quase sempre comprometidos com o controle do sentido, quer dizer, com a construção e a vigilância dos limites entre o dizível e o indizível, entre a razão e o delírio, entre a realidade e a aparência, entre a verdade e o erro. E nesse momento em que a principal ameaça é a homogeneização, talvez seja tempo de deixar de insistir na verdade das coisas e começar a criar as condições para a pluralidade do sentido.

Não há como estabelecer regras para que as crianças vivam suas experiências ou estabelecer quais experiências são válidas. Cada ser é único e experimenta o mundo de uma maneira específica. As sensações e emoções que cada um terá ao vivenciar determinado acontecimento serão, ao mesmo tempo, singulares e plurais. Singulares por serem únicas e intransferíveis, plurais porque são várias as possibilidades que os sujeitos têm de experimentar aquilo.

Segundo as ideias de Foucault, os homens não devem se subordinarem a essa compilação ordenada e metódica de leis e ignorar a possibilidade de que a vida pode ser colocada como a principal obra de arte de um ser humano. A vida não deve ser vista como uma obrigação, mas sim como uma arte a ser aperfeiçoada, a arte de existir.

Por isso é preciso pôr em foco essa discussão sobre as normas e regras disciplinares das instituições de ensino, de modo que seja possível remodelá-las para que possam promover uma experiência de vida baseadas em princípios éticos.

Não se pretende afirmar que regras e disciplinas devem ser banidas do ambiente educacional. Segundo Carvalho, uma regra

Pode, entre outras funções, expressar a ideia de um regulamento, através de proibições, exigências e permissões (como as de trânsito, as de um jogo ou dos estatutos de um clube); pode expressar instruções (como as regras para o uso de um aparelho); ou ainda, preceitos morais e religiosos que visam guiar a ação de um indivíduo (como os mandamentos bíblicos) (Carvalho, 1996, p. 134).

Carvalho (1996), dá como exemplo uma criança que precisa escalar um telhado para buscar sua bola que ficou presa lá em cima. Quem estiver próximo a ela dará conselhos de como fazer a escalada de modo que ela economize tempo, esforço e que evite perigos. Porém, essa voz conselheira não deve esperar que a criança faça a subida tal qual lhe foi ensinado. Apesar de ter escutado os conselhos, ela os aplicará de uma maneira característica sua, um jeito específico que ela descobrirá na própria execução da atividade.

O mesmo ocorre com uma professora que ensina os alunos a fazerem uma redação, por exemplo. Ela ensina sua turma a evitar erros de coesão e coerência, também exhibe a estrutura padrão desse gênero textual, mas, jamais, poderá esperar que a produção textual dos alunos seja tão qual aquilo que foi mostrado como modelo, aquilo que ela tem como sua expectativa. Cada aluno produzirá a seu próprio modo, empregando na escrita seu estilo, sua marca.

Nesse sentido, regras e disciplinas não são algo ruim dentro da sala de aula. Quando professores, diretores e toda equipe escolar apresentam leis aos alunos, estas devem contribuir para que o aluno adquira um conhecimento capaz de aguçar sua criatividade e não apenas estabelecer uma moral que aprisionarão as existências de cada um dentro de um padrão de comportamento satisfatório aos ideais da coletividade. Como explica Carvalho

As regras e disciplinas não são só reguladoras (no sentido de permitir, proibir, facultar) mas também constitutivas, no sentido de que sua existência é que possibilita a criação. [...] As regras que formam as disciplinas escolares não têm uma função exclusiva ou preponderantemente regulamentadora (da boa ordem), mas constitutiva, posto que possibilitam uma forma de trabalhar, de ver o mundo na perspectiva da história, das artes, da física etc. (Carvalho, 1996, p. 136)

E como seria possível pensar em uma escola com um currículo baseado nas teorias de Michel Foucault?

Larrosa (1994, p. 44), em seu texto *Tecnologias do eu* discute “as práticas pedagógicas nas quais se estabelecem, se regulam e se modificam as relações do sujeito consigo mesmo e nas quais se constitui a experiência de si”

Nesse texto ele elenca cinco dimensões de subjetivação que deveriam nortear as práticas pedagógicas. São a dimensão ótica (o conhecimento que o indivíduo enxerga dentro de si próprio), a discursiva (aquilo que ele verbaliza a respeito de sua própria conduta), a narrativa (como ele constrói e organiza sua identidade no tempo), a jurídica (a maneira que o indivíduo julga a si próprio) e a prática (como ele age sobre si próprio).

Com base nessas dimensões é possível questionar de que maneira as crianças estão se enxergando, se julgando, quais tipos de enunciados estão manifestando, qual narrativa e qual prática elas estão sendo orientadas a aplicar em suas vidas. Um método excelente para ser aplicado em sala de aula.

O próximo capítulo explicará o conceito de experiência de si e detalhará cada uma das dimensões citadas acima para que possam ser compreendidas suas características, suas funções e suas aplicabilidades dentro do campo educacional.

5 AS EXPERIÊNCIAS DE SI

Anteriormente, esclareceu-se o que é a ética foucaultiana e abordou-se conceitos como as tecnologias do eu e as experiências de si. Mencionou-se que estes estudos seriam de grande utilidade ao campo educacional, por isso, convém mostrar, agora, possibilidades de aplicações da teoria foucaultiana para efeito de análise das práticas pedagógicas responsáveis pela construção e transformação subjetiva de cada indivíduo, objetivando estabelecer a relação do sujeito com ele próprio, pondo-o bem no centro dessa reflexão e ajudando-o a lidar com esse processo de experimentar a si próprio.

Comentou-se, ainda, que o conjunto de instrumentos utilizados para a produção e transmissão do conhecimento (os chamados aparatos pedagógicos) operaram sempre através de uma força corretiva, controladora e punitiva. Há anos o foco de seu empenho tem sido a homogeneização e estabilização dos comportamentos e sentidos humanos, baseando-se em noções de universalidade, de consenso e de verdade absoluta.

Numa tentativa de frear essa homogeneização, propõe-se que a escola amplie sua visão de ensino e comece a criar condições para que as crianças, não apenas aprendam os conteúdos de cada componente curricular, mas que também entendam e conheçam a pluralidade das coisas, das pessoas e dos sentidos existentes.

Uma vivência escolar positiva para a formação intelectual e cidadã do aluno precisa de exercícios que exaltem os traços característicos de cada criança, aquilo que a torna inconfundível. A escola necessita estar atenta aos eventos imprevisíveis que acontecem no cotidiano da sala de aula e deslocam todos os envolvidos para fora da ordem pré-estabelecida, pois estes podem ser pontos positivos para novas experiências e diálogos. É necessário incluir no cotidiano escolar atividades que enalteçam as sensibilidades e fragilidades de cada aluno, aquilo que para a maioria é interpretado como fraqueza e vergonha, merece ser encarado como parte da essência humana, como medos que precisam ser discutidos para serem superados.

Assim, a criança se desenvolverá a partir de um processo que promoverá o conhecimento de si próprio e lhe ajudará a lutar contra os saberes e poderes que tentam a todo momento tolher sua essência e comportamento.

Para uma melhor compreensão do conceito da experiência de si, há a necessidade de se comentar que seu significado está totalmente interligado ao conceito de subjetividade. Essa reflexão a respeito do sentido abrangente do ser configura-se como a própria experiência de si que Foucault chama de subjetivação. Para Foucault a experiência de si é o que constitui o sujeito, o eu enquanto si mesmo. E de que modo essa experiência de si é produzida? Como definir o que é subjetivo? Foucault explica que a experiência de si acontece quando uma certa condição ou comportamento de alguém, inserida num determinado momento, são postos sob análise. É o que ele chama de problematização.

Problematizar a experiência de si é estudar e observar a história, e isso confere a essas problematizações um aspecto histórico, particular e contingente, o que torna a experiência de si também histórica, particular e contingente.

Diz-se que é um conceito contingenciado, uma vez que possui ligação com as relações de causa e efeito entre o comportamento de um indivíduo e as consequências que ele recebe em resposta a essa atuação. Essas consequências podem ser positivas, como recompensas e elogios, ou negativas, como punições e críticas. Por isso, o ambiente e as interações sociais estabelecidas dentro dele são tão determinantes para a formação da conduta humana, sendo possível modificar hábitos e costumes de cada indivíduo apenas controlando as contingências que ele recebe diariamente.

Quanto ao aspecto histórico, ele é mencionado pelo fato desse conceito ser produto da mistura de vários discursos que se desenvolveram ao longo dos anos a respeito do que realmente seria o sujeito, as discussões que se estabeleceram sobre o certo ou o errado em sua conduta, e as questões que buscaram compreender a formação de sua essência.

O objetivo da experiência de si segundo o próprio Foucault (1984, p. 165) é “analisar, não os comportamentos, nem as ideias, não as necessidades, nem suas “ideologias”, mas as problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam”.

Torná-la atuante em sala de aula de modo que se consiga observar seus benefícios, requer a elaboração de uma arqueologia das problematizações, ou seja, requer a criação de um conjunto de métodos, estratégias e técnicas de ensino a respeito das práticas de si. Será, então, necessário problematizar o sujeito, colocando em discussão os elementos concretos e existências de sua constituição, analisando-os como desafios a serem superados, obstáculos que

precisam ser vencidos, situações controversas que podem ser transformadas. Para isso, conforme explica Larrosa (1994), basta inserir a criança em determinadas práticas que são propícias ao desenvolvimento dessa metodologia, como, por exemplo, o ato de contemplar-se, compreender-se, explicar-se, caracterizar-se, avaliar-se, expor-se, controlar-se.

Uma prática pedagógica que esteja disposta a aplicar a teoria foucaultiana sobre as experiências de si, possibilitará a construção de um espaço no qual as crianças vivenciarão as mais variadas situações de conflitos, tanto internas quanto externas. Dilemas subjetivos, existenciais, sentimentais que, na maioria das vezes, não são assuntos bem-vindos no espaço de discussões da sala de aula, poderão ser abordados sem constrangimentos ou intimidações.

Trazendo essas questões para o diálogo em grupo, eles perceberão que a maneira como enxergam a si próprios e aos outros, impacta profundamente suas relações interpessoais. Ao contemplarem-se, compreenderem-se, avaliarem-se e controlarem-se eles conseguirão buscar soluções que atendam a todos os envolvidos nesses conflitos. Inseridos nesse espaço em que se produzem experiências de si, as crianças descobrirão sua verdadeira identidade, construirão uma personalidade autoconsciente e autodeterminada que não se envergonha nem odeia quem eles realmente são.

Assim, as práticas pedagógicas baseadas nos estudos de Foucault seriam locais institucionalizados nos quais as crianças construiriam sua natureza humana – ciente dos diferentes aspectos que constituem o eu, incluindo traços, comportamentos e sentimentos. Elas estariam livres para decidir por si mesmas, livres para escolher seu próprio destino.

A pedagogia atual, opera, sim, um processo de desenvolvimento e de mediação com as crianças, porém seu foco está em solucionar os conflitos de uma maneira em que a ordem não seja perturbada e que nada atrapalhe o desenvolvimento do currículo, ou seja, não há tempo nem espaço oportuno para produção das experiências de si.

Os exemplos citados no capítulo sete desta pesquisa mostram situações graves de violência física e psicológica nos quais a escola interveio, em alguns casos, transferindo os alunos agressores de colégio, e em outros casos, entregando-os à polícia ou conselho tutelar. Posicionamentos que deixam claro a incapacidade da instituição em resolver ou mediar determinados casos que envolvam os conflitos emocionais do ser humano, uma vez que seu olhar sobre os indivíduos é muito mais objetivo.

Foucault falou sobre isso, explicando como a ideia de sujeito foi construída através dos saberes e poderes e como eles procuraram sempre analisar os indivíduos a nível de objeto, sem considerar seu emocional ou psicológico para que pudessem manipulá-los através de um conjunto de métodos e processos institucionalizados, dentre os quais destaca-se a própria

educação. As instituições educadoras transformaram-se em um mecanismo de controle da sociedade, influenciando-a e doutrinando-a através de seus métodos de normalização que produzem sujeitos a partir de certas tecnologias de categorização e separação, não apenas entre os corpos dos indivíduos, mas também, no interior deles.

Questões desse tipo foram muito abordadas no último eixo da pesquisa foucaultiana, onde ele analisou detalhadamente as práticas que visavam dominar a vida e o modo de existir das pessoas. O foco desses estudos está nas diferentes modalidades da construção da pessoa consigo mesma. Suas pesquisas envolveram a arte (ou técnica) de interpretar e explicar o próprio eu, aquilo que pode ser considerado verdadeiro no que se refere ao estudo do ser, as proibições que foram impostas ao longo dos anos e as formas de experiência de si.

Por isso, baseando-se na ética foucaultiana, as práticas pedagógicas seriam estudadas não apenas do ponto de vista da objetivação, mas estariam muito mais atentas às questões subjetivas, promovendo um ensino que valorizasse as experiências da pessoa consigo mesma, um ensino que vê os sujeitos não como objetos mudos e inanimados, mas como seres humanos que pensam, falam e sentem. Um ensino que busca fazê-los descobrir a verdade sobre quem eles são, tornando-os fortes para não mais aceitar a verdade que lhe é imposta por terceiros. Nas próprias palavras de Foucault

Estudar a constituição do sujeito como objeto para si mesmo: a formação de procedimentos pelos quais o sujeito é induzido a observar-se a si mesmo, analisar-se, decifrar-se, reconhecer-se como um domínio de saber possível. Trata-se, em suma, da história da “subjetividade”, se entendemos essa palavra como o modo no qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo (Foucault, 1984, p. 297-298).

Colocar, então, o sujeito, sua história e sua constituição como objeto de um estudo para si próprio, onde ele está como pesquisador de seu próprio eu, é torná-lo inseparável daquilo que Foucault chamou de “tecnologias do eu”, um conceito que ele definiu como práticas

que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade (Foucault, 1990, p. 48).

Ou ainda, como

os procedimentos, tal como existem sem dúvida em qualquer civilização, que são propostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la

ou transformá-la em função de um certo número de fins, e graças a relações de autodomínio (*maitrise de soi sur soi*) ou de autoconhecimento (*connaissance de soi par soi*) (Foucault, 1989b, p. 134).

Assim, o interesse desse filósofo teve pela “interioridade” do sujeito, buscando a sua história, afirmando-o como um eu autoconsciente, como ser-para-si, nada mais é que a história das tecnologias responsáveis pela produção da experiência de si. E elas não poderiam ser analisadas sem que se observasse os domínios de saberes, e ainda o conjunto de práticas normativas que se inserem na estrutura e no funcionamento de um dispositivo pedagógico.

Conforme explicação de Larrosa, um dispositivo pedagógico será

Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. Por exemplo, uma prática pedagógica de educação moral, uma assembleia em um colégio, uma sessão de um grupo de terapia, o que ocorre em um confessionário, em um grupo político, ou em uma comunidade religiosa, sempre que esteja orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas (Larrosa, 1994, p. 50).

Dito de outro modo, entende-se que um dispositivo pedagógico será qualquer espaço em que se possa construir, transformar e até recuperar a experiência de si, ou seja, as relações que o sujeito tem consigo mesmo. E como seriam esses dispositivos pedagógicos nos quais seriam possíveis produzir e mediar as experiências de si? Larrosa aponta cinco dimensões (já mencionadas no capítulo anterior) consideradas por ele como fundamentais para que esse processo se desenvolva. Em primeiro lugar, uma

dimensão ótica, aquela segundo a qual se determina e se constitui o que é visível dentro do sujeito para si mesmo. Em continuação, uma dimensão discursiva na qual se estabelece e se constitui aquilo que o sujeito pode e deve dizer acerca de si mesmo. Em terceiro lugar, uma dimensão jurídica, basicamente moral, em que se dão as formas nas quais o sujeito deve julgar a si mesmo segundo uma trama de normas e valores. Quarto, e em uma dimensão que inclui, relacionando-os, componentes discursivos e jurídicos, mostrarei como a modalidade discursiva essencial para a construção temporal da experiência de si e, portanto, da autoidentidade, é a narrativa; esta é a dimensão na qual a experiência de si está constituída de uma forma temporal e aquela que determina, portanto, aquilo que conta como um personagem cuja continuidade e descontinuidade no tempo é implícita a uma trama. Por último, uma dimensão prática que estabelece o que o sujeito pode e deve fazer consigo mesmo (Larrosa, 1994, p. 58).

Daqui em diante serão abordadas cada uma destas dimensões e a relação que cada uma delas mantém com a teoria foucaultiana.

5.1 O VER-SE

O enfoque desta dimensão está em questionar os sujeitos envolvidos sobre como enxergam o seu interior, instigando-os a olharem para dentro. Nesse exercício de ver-se a si mesmo, ocorre uma espécie de segmentação entre a pessoa e uma imagem exteriorizada dela. É como se ela estivesse de frente para um espelho observando nitidamente a sua representação e, a partir disso, conseguisse desenvolver uma autoanálise, transformando-se em seu próprio objeto de estudo. O ser, ao se exteriorizar e se objetificar, consegue desenvolver mais facilmente o autoconhecimento.

Mediante esse exercício consegue-se mudar o foco da visão, retirando-a de elementos externos e pondo-a sobre o próprio indivíduo, forçando-o a perceber a si mesmo, seus gostos, seus prazeres, suas vontades, seus medos, enfim, tudo aquilo que ele tem e é por dentro.

Agora, o processo educativo, foca exclusivamente nesses elementos externos ao sujeito: finalizar o ensino médio, passar no vestibular, terminar a faculdade, conseguir um bom emprego. Metas importantes, sim, porém secundárias quando se trata da formação cidadã de um ser humano. Os exemplos trabalhados no capítulo sete desta dissertação, mostram o quanto se faz necessário um olhar mais atento para o interior de cada pessoa, pois lá habitam coisas profundamente particulares e que só podem ser acessadas pelo próprio eu. O objetivo dessa dimensão é justamente identificar essas especificidades e estudá-las detalhadamente, tornando praticável uma melhor compreensão de quem aquela pessoa é, não só por parte dela mesma, mas também por parte de todos que a cercam.

É importante que essa atividade seja feita de maneira muito cuidadosa, dentro de um espaço adequado, livre de julgamentos e estigmas. Os responsáveis por conduzi-la, devem estar preparados para intervir ou mediar os conflitos que surgirão naquele momento, alguns certamente imprevisíveis, uma vez que não é possível saber que imagem será refletida no espelho, afinal, ninguém conhece o interior de ninguém, e a maioria das pessoas possuem imagens distorcidas, imperfeitas e deformadas de si mesmas.

Percebe-se a relação dessa prática de ver-se a si próprio com os estudos foucaultianos, quando se nota que um dos assuntos fundamentais da produção filosófica de Foucault é, de modo preciso, o tema da visibilidade, algo que ele definiu como qualquer aparelho ou mecanismo capaz de produzir consciência, impressão, intuição ou, ainda, emotividade. Examinar a si próprio foi uma das grandes questões estudadas por Foucault, o qual tentou pensar em um aparelho de visibilidade que fosse capaz de mostrar, ao mesmo tempo, o sujeito que

olha e o objeto desse mesmo olhar. Sua ideia consistia num tipo de máquina ótica na qual seria possível examinar estes dois polos: sujeito e objeto, ou seja, um dispositivo de auto-observação que constitui o processo de visibilidade do próprio ser, pondo, de um lado, o eu que se observa, e do outro, o eu que se vê.

O que essa máquina de visibilidade mostraria ao sujeito que nela se olha, não seriam coisas externas a ele, já que ao se ver nela, o indivíduo coloca o seu interior como conteúdo da investigação. Por esse motivo, é importante que nesse ato todos os mecanismos de visibilidade estejam voltados para o eu, a imagem refletida no espelho e não em objetos, muito menos interesses externos, pois tanto o sujeito quanto o objeto sofrerão modificações conforme as normas e as condições estabelecidas dentro dessa máquina ótica, uma vez que sua função não é apenas fazer com que o sujeito veja a si mesmo, mas elas também direcionam e orientam esse olhar, conseguindo, de modo muito eficaz, definir aquilo que é visto e a pessoa que o vê.

5.1.2 O INTERPRETAR-SE

Aqui, o objetivo é fazer o indivíduo exteriorizar seus sentimentos, verbalizando-os. Após se olhar na máquina ótica descrita anteriormente e enxergar o que carrega em seu íntimo, o sujeito precisa entender e mostrar esse conteúdo aos outros, para isso é necessário nomeá-lo. A linguagem seria, então, um instrumento utilizado para trazer ao mundo exterior aquilo que está guardado no interior do ser, atuando em duas etapas: primeiro ela apresenta ao próprio sujeito aquilo que ele precisa entender a respeito de si mesmo, em seguida, ela o ajuda a apresentar isso aqueles que o cercam, pois como foi mostrado no capítulo em que se abordou a teoria da estética da existência foucaultiana, o cuidar de si não está desarticulado do cuidar do outro.

Nesse sentido, é interessante que as práticas pedagógicas tragam para seus currículos atividades que incentivem a produção de uma linguagem expressiva, não somente referencial ou representativa, mas muito mais imaginativa. A linguagem referencial busca apenas representar as coisas do mundo, ela copia a realidade, por outro lado, a linguagem imaginativa expressa o estado subjetivo do indivíduo, a maneira como ele se vê e se sente por dentro.

Um bom incentivo seria colocar os sujeitos em contato com outras linguagens como por exemplo, as artes, música, cinema, literatura, teatro, dança, pois são atividades que abrem espaço para o ser humano expressar seus sentimentos, pensamentos e convicções. Elas, obviamente, têm valor estético, mas também permitem que seus autores expressem uma

mensagem subjetiva. E o que busca construir com a prática destas dimensões é justamente isto: a subjetividade.

Assim, cada indivíduo tornar-se-ia produtor de um discurso expressivo capaz de mostrar seu estado de espírito e suas intenções internas.

Em Foucault, aquilo que pode ou deve ser dizível possui relação com as questões a respeito da visibilidade que já foram abordadas, porém ele deixa claro a autonomia do discurso em relação à imagem. O discurso não é uma simples interpretação de algo que ocupa uma posição específica no mundo, e não existe ninguém capaz de ter dado a ele sua origem. É o discurso que torna possível a existência das coisas, objetos e pessoas, sendo soberano a tudo que está fora dele.

Para explicar essa soberania, Foucault utiliza as noções de significado e significante, onde o significante é a imagem acústica, a expressão fônica que veicula o significado. Por exemplo, ao ouvir a palavra “casa”, pensa-se nas letras que a compõem (c – a – s – a) e nos fonemas que a representam (/k/ /a/ /s/ /a/). Já o significado é a imagem psíquica que se tem armazenada na memória sobre o mundo real ou cultural, é o conteúdo semântico. Ainda no exemplo “casa”, ao se ouvir a palavra, pensa-se no que ela representa, qual o seu conteúdo semântico. O significante é a forma, o corpo que se vê ou que se ouve da palavra, enquanto o significado corresponde ao conteúdo, ao conjunto de sons/letras que constituem essa palavra. Um materializa o outro.

É o significante quem origina e define o significado de tudo aquilo que existe no mundo e como isso não é uma atividade externa ao discurso, fica claro que é o discurso que dá existência aos objetos, ideias e conceitos, correlacionando-os em domínios específicos.

Baseando-se nisso, Foucault (2008) estabelece uma superioridade do discurso sobre aquilo que se vê. Aquilo que se diz não depende daquilo que se vê, ao contrário, depende primeiramente do discurso, ou seja, o discurso é absoluto, possui suas próprias leis e não admite nenhuma autoridade além dele mesmo.

Também não depende do sujeito, pois ele não se refere a algum indivíduo em particular, muito menos a um grupo social que sejam os responsáveis por sua materialidade. Observando seu funcionamento, percebe-se o sujeito posicionando-se de diferentes maneiras conforme as manifestações enunciativas das quais decide participar. Dito em outras palavras, o ser mudará de forma dependendo do discurso que adotar.

Isso deixa bem claro o quanto a linguagem é muito mais forte do que aquilo que se vê, pois ela não apenas forma o indivíduo, como também é responsável por dar a ele uma posição enquanto sujeito dentro do discurso.

Portanto, expressar-se, falar sobre si mesmo, é a base dos procedimentos discursivos que constituem os dispositivos de construção e mediação das experiências de si.

Por último, é importante salientar que para um bom desempenho do discurso, é necessário analisar a qualidade dos dispositivos materiais e das práticas sociais que estão sendo utilizados em sua produção. Foi exatamente isso que Foucault realizou em suas obras. Ele se preocupou em estudar detalhadamente a organização e o desenvolvimento dos dispositivos discursivos, como os pedagógicos, os carcerários, os médicos, os psiquiátricos etc., investigando as práticas sociais que eram empregadas em cada um desses espaços. Ele chegou à conclusão de que as máquinas óticas seriam responsáveis por abrir os olhos do sujeito, enquanto as máquinas enunciativas deveriam produzir, simultaneamente, significantes e significados, práticas de ver e práticas de dizer. Assim como as máquinas óticas criariam, ao mesmo tempo, o sujeito e o objeto da visão, as máquinas enunciativas, criariam o sujeito e o objeto da enunciação.

As dimensões descritas até aqui, não devem ser vistas como simples meios pelos quais as crianças aprendem a se expressar sobre si mesmas. Antes delas, deve-se prestar atenção ao fato de que as crianças aprendem uma língua materna, um discurso legítimo que possui suas próprias regras. O que ocorre é que

[...] ao aprender o discurso legítimo e suas regras em cada um dos casos, ao aprender a gramática para a autoexpressão, constitui-se ao mesmo tempo o sujeito que fala e sua experiência de si. Não se trata de que a experiência de si seja expressada [p.68] pelo meio da linguagem, mas, antes, de que o discurso mesmo é um operador que constitui ou modifica tanto o sujeito quanto o objeto da enunciação, neste caso, o que conta como experiência de si. É inserindo-se no discurso, aprendendo as regras de sua gramática, de seu vocabulário e de sua sintaxe, participando dessas práticas de descrição e redescricao de si mesma, que a pessoa se constitui e transforma sua subjetividade (Larrosa, 1994, p. 60).

5.1.3 O NARRAR-SE

Até então, discutiu-se a importância de se estabelecer nas práticas pedagógicas mecanismos de visão e de enunciação, máquinas óticas e discursivas que ajudam os sujeitos a observarem a si mesmos, descobrindo o que está em seu interior e verbalizando isso, não somente para si próprio, mas para os outros também.

A dimensão do narrar-se se preocupará em como construir a identidade pessoal dos indivíduos, tendo o cuidado semelhante ao que se tem quando, ao se escrever uma narrativa, pensa-se cuidadosamente na elaboração dos personagens, definindo quem eles são, qual sua história de vida, o que aconteceu em seu passado, quais são suas memórias, enfim, todo um conjunto de detalhes necessários para que aquele protagonista ganhe vida. Assim também ocorre quando se trata de narrar a própria existência, um exercício que envolverá a consciência e autoconsciência humana.

Para que um relato desse tipo tenha coerência, é fundamental que ele esteja articulado temporalmente, uma vez que será necessário mexer nas muitas lembranças que o sujeito guarda consigo.

A mente humana não é um espaço vazio, oco, em branco, ao contrário, nela estão armazenadas todas as memórias que constituem a história de vida do sujeito e consequentemente fazem parte de quem ele é. Entretanto, essas imagens que cada um armazena na mente, não são simplesmente representações de um determinado período de seu viver, para os quais ele olha e estrutura em uma linha do tempo. A importância delas é muito maior. O sujeito, enquanto narrador, ao olhar para suas memórias, enxerga nelas traços e reflexos que deixaram a marca de sua presença no tempo e isso significa que seu rastro foi preservado pelo passado. A partir dessa perspectiva, entende-se o quanto é significativo conseguir atribuir um sentido a essas recordações de modo que seja possível falar sobre elas. Nesse sentido, o processo de narração é fundamental, pois ao narrar, o sujeito está conservando sua identidade.

Quando adquire a consciência de quem ele é para si mesmo, o sujeito começa a compor sua história, não aleatoriamente, como já foi dito, mas organizando-a no tempo, em outras palavras, ele compõe a temporalidade de sua vida, garantindo, assim, a permanência de sua existência no tempo. Isso é algo essencialmente narrativo. Porém, falar sobre suas recordações não é algo tão fácil. Não basta apenas por a linguagem em ação. Esse exercício requer de seu autor uma habilidade criativa, um espírito imaginativo para contar sua história. Como disse Foucault, é o ato de compor sua vida como uma obra de arte.

Aplicar isso em uma prática pedagógica, exigiria a elaboração de atividade que incentivassem as crianças a produzirem suas histórias, remexendo no armazém de suas memórias, estabelecendo um sentido para elas e assim, criando coragem para contá-las em público, afinal, construir narrativamente a experiência de si não é um processo solitário do eu com o eu, mas sim o oposto, ela acontece em diálogos nos quais se podem cruzar os relatos e os textos.

É nesse entrecruzamento de histórias, no qual se conta e se ouve narrativas, que o sujeito aprende a utilizar o discurso para narrar a si mesmo. Construir sua autoconsciência, ou seja, descobrir a si próprio, não é um procedimento feito em etapas e que evolui gradualmente. Trata-se de um processo no qual o ser edifica e idealiza algo que começa a ser elaborado e reelaborado a partir da narração.

A respeito disso, algo importante precisa ser discutido quando se trabalha a dimensão da auto narração: a questão do poder que controla o discurso. Foucault falou muito a respeito das forças manipuladoras que atuam sobre ele.

Sendo as práticas discursivas fruto da ligação estabelecida entre a produção de textos e a constituição de grupos que produzem e são produzidos por esses textos, tem-se, então, que o discurso se relaciona com o social, visto que as pessoas representam a sua visão de mundo através dele e essa visão é totalmente influenciada por fatores sociais, econômicos, políticos etc.

Através do discurso as pessoas demonstram atitudes, valores e crenças que muitas vezes são inconscientes, conseqüentemente ideológicas, portanto, as práticas discursivas não deixam de ser também práticas sociais sistematizadas e criadas a partir de relações de desigualdade, de poder e de controle.

Viu-se que o sujeito adquire a consciência de si e do que ele representa para si próprio através de uma ordenação temporal de histórias que se tornam possíveis mediante um grupo de elementos que executam suas ações no discurso e com o discurso, logo, essa construção não está fora de certos abusos de poder, forças opressoras e coercivas.

Não se pode pensar ingenuamente que, ao longo da história, os indivíduos teceram seus relatos de vida e adquiriram autoconsciência totalmente livres da influência política. Esse é um processo em que existe, sim, a atuação de determinados dispositivos que influenciaram e orientaram as pessoas a narrarem-se de acordo com modelos, circunstâncias e intenções já pré-estabelecidas. Por causa disso, a prática da autonarrativa não é autônoma, uma vez que é induzida, em um primeiro momento, pelo social, no qual é inserida em certos dispositivos regulamentários, como por exemplo, os religiosos, jurídicos, médicos, pedagógicos etc. Em um segundo momento, deixa-se levar pelo político, pelos poderes que fixam o sujeito em posições específicas de onde ele se auto interpreta e se identifica como autor de sua narração.

Outra questão que merece destaque diz respeito a denúncia que Foucault fez sobre a tal soberania da consciência ou do sujeito. O filósofo não acreditava no eu soberano que ao narrar a si mesmo em uma ordenação temporal consegue estabelecer sua permanência no tempo. Conforme explicação de Larrosa

Essa temporalidade contínua não se faz senão através de um conjunto de operações de seleção e distorção que têm como objetivo conjurar todo o aleatório dos acontecimentos, todo o irregular, tudo o que escapa à unidade de uma trama na qual o sujeito reconhece e expressa sua soberania no devir. Qualquer narração que condense todos os acontecimentos em torno de um centro único ou de uma forma de conjunto é, para Foucault, um artifício ordenado para a construção e a reconstrução da consciência de si em uma de suas modalidades, justamente aquela na qual se fabrica a ficção do eu soberano (Larrosa, 1994, p. 78).

Com uma visão totalmente política, Foucault vê essa questão da construção progressiva de enredos que os sujeitos produzem sobre si mesmos, bem como a crença de que possuem poder absoluto para exercerem autonomia sobre seus pensamentos, desejos, valores e perspectivas individuais, como uma grande ilusão. Para ele, até mesmo esse processo de auto narração está submisso a um conjunto de sistemas dominadores que determinam de modo preciso o lugar dos sujeitos, ou seja, a subjetividade é formada dentro das normas de um discurso dominante que a formará, guiando-a sob um regime que irá reuni-la num só corpo ou num todo.

Dado isso é importante elaborar práticas pedagógicas que induzam as crianças a registrarem no papel o que enxergaram em seu interior: pontos positivos ou negativos, como elas se imaginam no futuro, o que mudariam em seu comportamento. Essa é uma atividade que faz com que seus participantes projetem seu futuro, a partir de uma reflexão feita no presente, porém o presente só pode ser construído através do retorno ao passado. É esse retorno que permite construir uma linha do tempo na qual elas se posicionam de acordo com o princípio da soberania, sem que forças controladoras do discurso tentem enquadrá-los em moldes e regras já estabelecidas.

5.1.4 O JULGAR-SE

As três dimensões vistas anteriormente mostraram como seria possível a constituição da subjetividade, primeiro por meio das máquinas óticas que definiam o sujeito e o tornava seu próprio objeto de visão; segundo, pelas estratégias discursivas que por meio da linguagem estabeleciam o sujeito e o tornava seu próprio objeto de expressão; terceiro pelas práticas narrativas responsáveis por articularem temporalmente o sujeito, enfatizando sua continuidade e constituindo-o como o objeto da auto narração.

Observa-se que, em todas elas, há um desdobramento do eu, algo necessário para que a experiência de si realmente promova o contato dele com ele mesmo. Nesta dimensão, a do julgar-se, o sujeito precisará submeter aquilo que viu, que expressou e que narrou de si a um domínio moral, um poder, um comando, uma autoridade. Esse poder é formado por princípios morais, padrões, crenças, normas, convicções, opiniões a respeito do que é certo ou errado nos comportamentos humanos. O sujeito fará, então, um estudo axiológico, um estudo filosófico dos valores que implicam na noção de escolha do ser humano pelos valores morais, éticos, estéticos e espirituais.

Portanto, nesta dimensão, a experiência de si transforma-se em uma ação jurídica, isto é, a consciência que o sujeito tem de si, adquirindo no ver-se, no expressar-se, no narrar-se são julgados dentro do domínio da moral.

Neste processo axiológico o sujeito avaliará o que viu dentro de si, e com base em um parâmetro ele exercerá uma autocrítica sobre seus valores morais. Esse parâmetro pode ter sido imposto a ele, sendo, portanto, obrigatório, ou pode ter sido construído, de qualquer forma, será esse padrão que ele utilizará para definir o que é certo ou errado, verdadeiro ou falso, bom ou mal, belo ou feio. O julgar-se é fazer juízo sobre seus comportamentos e condutas, submetendo-os a uma lei.

As máquinas óticas e discursivas foram analisadas por Foucault como mecanismo de controle de massas. Já os mecanismos por meio dos quais o sujeito consegue se auto-observar, autoexpressar e se autonarrar tornaram-no capacitado para o processo de autojulgamento, o controle sobre si próprio que o ajuda a obedecer às normas e às leis que lhe são impostas.

Sobre isso, é importante mencionar o estudo que Foucault realizou sobre as disciplinas e o biopoder. Nele, o filósofo mostrou que houve uma substituição dos aparelhos que regulam o comportamento humano com base nas leis, por aparelhos, agora, baseados na norma.

Em um determinado momento o poder entendeu que já não cabia mais condenar e punir as pessoas por meio do juízo, por meio das leis, dividindo os comportamentos em autorizados ou censurados, fazendo uso das técnicas sociais que segregavam os sujeitos. Pensou então, que, agora, seria muito melhor um uso mais favorável do juízo, baseado em normas, em técnicas sociais pedagógicas e/ou terapêuticas que trabalhariam para incluir os sujeitos. Não se buscava mais punir os homens, mas sim “ajeitá-los”, “consertá-los”, “normatizá-los”.

Um exemplo bem prático dessa mudança é demonstrado por Foucault no livro *História da Sexualidade* (1984) que mostra como a figura do homossexual deixou de ser submetida ao julgamento da lei para ser submetida ao julgamento da norma. Em um determinado momento da história, o poder classificava a homossexualidade como crime contra a segurança da honra

e honestidade das famílias ou ultraje público ao pudor, até que entra o dispositivo médico e a define como anormal, sendo aqueles que sofriam dessa anormalidade excluídos e tratados. Isso fez com que a sociedade enxergasse a homossexualidade como doença, desvio, síndrome, patologia, loucura, perversão. O homossexual não deveria mais ser condenado pela lei, mas sim, tratado por médicos, em hospícios até que voltasse a se estabelecer sobre ele uma norma de comportamento (Green, 2000; Trevisan, 2007).

Mesmo tendo a aparência de algo favorável, a norma continua a segregar os sujeitos, julgando-os de acordo com os valores que considera negativos ou positivos. Seu objetivo é produzir sujeitos normais, e como resultado disso tem-se uma série de classificações do que é considerado normal, anormal, doença. Critérios que recaem sobre todos que fazem parte da sociedade: o homossexual, o louco, o enfermo, o criminoso. Esses parâmetros espalham-se e enraízam-se na sociedade através das instituições que funcionam seguindo suas ordens.

Outra categoria de normalização estudada por Foucault foram as artes da existência, descobertas por ele quando estudou as antigas Grécia e Roma. Ela não se baseia na lei e muito menos na norma, portanto não objetiva dizer o que é permitido ou o que é proibido. Não buscam uma universalização dos comportamentos, ao contrário, seu objetivo é que cada ser possa produzir-se e formar-se, gerenciando com grande cuidado sua conduta a partir de critérios de estilo. Trata-se de uma ética pessoal, um conceito já explicado neste trabalho.

Posto isso, entende-se que as experiências de si, ao chegar na estrutura da Moral, sofrerão alterações provocadas por um destes três juízos: o jurídico (de acordo com as leis), o normativo (de acordo com as normas) ou estético (de acordo com critérios de estilo). Independente de qual dimensão será aplicada, o sujeito continuará exercendo o papel daquele que julga mediante padrões excludentes (seja por meio de leis, normas ou critérios de estilo) dentro de determinados espaços criados para a satisfação e perpetuação desse tipo de prática.

5.1.5 O DOMINAR-SE

Em qualquer que seja o procedimento pedagógico ou terapêutico, os sujeitos, individualmente ou coletivamente, sempre terão que se submeter ao poder jurídico de análise. Essa é a dimensão que mais prevalece nas práticas reflexivas, pois a todo momento as pessoas são impelidas a julgarem a si próprias a partir de determinados estímulos que recebem daqueles que controlam, regulam, conduzem os comportamentos. O indivíduo sente-se na obrigação de agir sobre si mesmo, alterando sua personalidade e conduta, conforme lhe exigem as leis, as normas ou os valores.

As atitudes que tomam, a maneira como decidem reagir a esse controle, causam um abalo, uma comoção. Esse choque é precisamente o entendimento que Foucault teve do conceito de poder.

O poder é esse ato de agir que causa tanto impacto na vida do sujeito a ponto de conseguir modificar suas escolhas. São dadas as pessoas várias possibilidades de existências e o poder mantém relação com todas elas, guiando a tomada de decisão dos indivíduos e dando a elas uma aparência e um direcionamento. A isso, Foucault dá o nome de relações de poder. São elas as responsáveis por constituir no campo do discurso, tanto o sujeito quanto o objeto do poder. É o poder, através desse contato, quem produz indivíduos, grupos e até populações. Portanto, estudar a origem e evolução dos sujeitos ou das sociedades, é estudar as relações de poder que os constituíram assim: sujeitos e sociedade.

Para que o poder consiga causar impacto, choque, comoção, ele precisa pôr o sujeito sob a luz para que ele enxergue a si mesmo, fazê-lo falar para que ele diga o que enxergou e obrigá-lo também a julgar-se. Logo, as máquinas óticas, discursivas e os aparatos jurídicos atuam em conjunto com os sistemas que objetivam criar sujeitos submissos a ordem, cujo comportamento está dentro do padrão, por isso entende-se que todas as cinco dimensões apresentadas até aqui fazem parte das relações de poder.

o caráter constitutivo com respeito à experiência de todas essas operações de visibilidade, de enunciação e de juízo deve ser analisado do ponto de vista das relações de poder. E o mesmo poderíamos dizer com respeito à experiência de si. A experiência de si, desde a dimensão do dominar-se, não é senão o produto das ações que o indivíduo efetua sobre si mesmo com vistas à sua transformação. E essas ações, por sua vez, dependem de todo um campo de visibilidade, de enunciabilidade e de juízo (Larrosa, 1994, p. 80)

O eu que julga a si mesmo ao estabelecer padrões de valores, torna-se apto para transformar-se no eu que, após conhecer-se e entender-se, pode, enfim, dominar a si próprio.

5.1.6 A SUBJETIVAÇÃO. O EU E A METADE DELE MESMO

Os dispositivos pedagógicos criados com o objetivo de promover a experiência de si nos sujeitos trabalham para a construção de um outro eu, um eu que se divide ao meio. Elaborar algo desse tipo não é uma tarefa fácil ou aleatória, antes, requer uma sequência de atividades especificamente direcionadas a esse fim.

O ver-se, o interpretar-se, o narrar-se, o julgar-se e o dominar-se são etapas desse exercício que ensina o sujeito a olhar para dentro de si, duplicando-se, trazendo para o exterior aquilo que está em seu interior. A partir disso, esse outro eu começa a ser preenchido pelo que o indivíduo vai descobrindo de si mesmo ao passar pelas outras etapas.

Surgem, então, o eu que se observa e nomeia para si mesmo aquilo que enxerga dentro de si; o eu que analisa sua história no presente a partir de suas recordações do passado, organizando-as temporalmente, para assim, construir sua identidade e projetar-se no futuro; o eu que julga a si mesmo ao estabelecer padrões de valores; e o eu que após conhecer-se e entender-se, pode, enfim, dominar a si próprio.

A primeira etapa desse mecanismo consiste em despertar o olhar da pessoa para o que realmente importa: ela. O sujeito encontra-se distraído com assuntos externos a ele, necessitando de educação e instrução para o seu olhar, pois somente após esse estímulo é que as outras experiências podem ser vividas.

O que a pessoa enxerga no seu interior quando se observa com esse olhar bem instruído é um outro eu, mas um eu mais explicado, mais estável, mais firme e que não se deixa iludir, confundir nem deslumbrar.

Na segunda etapa, o sujeito precisa dar nomes a tudo que encontrou dentro de si. Só olhar não basta, é preciso dizer. E isso é feito por meio da linguagem. Ao falar, a pessoa se acalma, pois acaba com a angústia de não conseguir verbalizar o que sente e o que é. Dessa forma, ele vai produzindo-se e definindo-se no discurso.

A próxima etapa, ensina o sujeito a narrar sua história, não ao acaso, mas estruturando-a em uma linha do tempo que o ajuda a compreender os acontecimentos de seu passado, como isso afetou o seu presente e como ele pode conduzir-se ao futuro. Narrando ele encontra um significado para a sua vida e pode deslocar-se a um destino que já não se apresenta de forma incerta, insegura, indeterminada.

Após enxergar-se mediante um olhar educado, nomear-se dentro de um discurso que não é incerto nem duvidoso, e construir sua identidade numa narração temporal e sem variações, o eu, agora, está apto para realizar o julgar-se. Nesta etapa, ele aprende a estabelecer parâmetros do que é certo ou errado, o que é melhor ou pior, o que ele precisa obedecer e o que precisa desobedecer, o que é normal e anormal, belo ou feio.

Por último, o sujeito aprende a dominar-se, governando e conduzindo suas ações, movimentando-se conforme uma ordem e um sentido.

O autoconhecimento e o julgar-se implicam que podemos "fazer" coisas com nós mesmos. O duplo que a pessoa constrói quando se olha, se diz, se narra ou se julga está implicado naquilo que pessoa pode e deve fazer consigo mesma. Esse duplo, portanto, só pode ser adequadamente compreendido no interior de uma determinada configuração de autogoverno. Outra figura da auto espacialização e da auto temporalização é, então, indiscernivelmente outra forma do atuar sobre si mesmo. (Larrosa, 1994, p. 85)

Entende-se, portanto, que o sujeito se constitui através da relação que mantém com sua metade, por isso a importância de trabalhar o conceito da experiência de si. É ela quem forma o sujeito, através das etapas descritas neste capítulo.

Daí a importância da noção de "experiência" de si. A experiência não depende do objeto nem do sujeito. Do primeiro eu (transcendental, original) ou do segundo (que seria empírico, e sua cópia). A experiência é o que ocorre "entre" e o que constitui e transforma ambos. E isso, o que ocorre "entre", a relação e a mediação que tem o poder de fabricar o que relaciona e o que medeia, é o que os dispositivos pedagógicos produzem e capturam. (Larrosa, 1994, p. 86)

6 UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA DIFERENCIADA

Este capítulo traz algumas propostas de intervenções advindas das análises iniciais, uma vez que se trata de um trabalho de análise de discurso, tem a responsabilidade de se posicionar politicamente em relação ao objeto estudado.

A proposta consiste em duas atividades que apliquei em sala de aula ao longo dos anos de 2018 e 2019 com turmas de sétimo, oitavo, nono ano do ensino fundamental e até de primeiro e segundo ano do ensino médio nas escolas públicas na quais trabalho. Elas são baseadas no conceito da experiência de si, elaborado por Michel Foucault e que foi exposto no capítulo cinco desta pesquisa. Seu objetivo foi intervir nos comportamentos preconceituosos e violentos que presenciei nas minhas turmas no que diz respeito a questão da homossexualidade.

Quero deixar claro que não entrei no assunto das diferentes identidades sexuais, como por exemplo a bissexual, travesti, transgênero, entre outras, pois o alvo principal era conseguir introduzir o tema dentro do espaço da sala aula, quebrando muitas barreiras, pois essa é uma questão que por si só já carrega um estigma negativo entre professores, alunos e toda sociedade.

As aulas sugeridas aqui procuraram promover a reflexão acerca do preconceito sofrido por homossexuais, incentivando os alunos a serem mais compreensivos e afetuosos com os colegas que se identificam com essa orientação sexual.

Lionço e Diniz (2009, p 16), afirmam que “o homossexual, assim como o negro, o judeu ou o estrangeiro, é sempre o outro, o diferente, aquele com o qual qualquer identificação é impensável”, ou seja, os homossexuais fazem parte de uma comunidade com a qual uma significativa parcela da sociedade insiste em não querer se identificar, seja por medo, preconceito ou confusão de conceitos. Esses posicionamentos são responsáveis por provocar uma onda de ódio, violência e exclusão contra esse grupo.

Acredito que a educação é o melhor caminho para combater essas atitudes discriminatórias, pois através dela conseguimos construir a consciência cidadã de crianças e adolescentes. O papel da escola não é de apenas transmitir conteúdos, recai sobre ela a responsabilidade de formar cidadãos cientes de seus direitos, mas também de seus deveres.

O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas, é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais: as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. (Louro, 1997, p. 59)

As atividades que serão mostradas a seguir, foram pensadas conforme as reflexões feitas pelo professor Jorge Larrosa sobre as muitas possibilidades e contribuições que os estudos foucaultianos no campo da experiência de si podem trazer para a educação. Os textos que serviram de base para a elaboração dessas sugestões metodológicas foram dois artigos de sua autoria: Tecnologias do eu e educação (1994) e Experiência e alteridade em educação (2009).

A primeira sugestão busca despertar o sujeito para a importância de conhecer a si próprio. Foi retirada do artigo de Jorge Larrosa, intitulado “Tecnologias do eu e educação” no qual ele apresenta exemplos de práticas educativas dentro do campo de “educação moral”, como por exemplo, “clarificação de valores”, “atividades de autoexpressão”, “discussão de dilemas”, “estudos de caso”, “tecnologias de autorregulação”, etc.

Essas práticas estão focadas no desenvolvimento e na formação do caráter dos indivíduos, no ensino de valores como dignidade, honestidade, honra, nobreza. Nela, não há textos prontos que ensinem as regras, normas e leis a respeito do que seria um estilo de vida correto, belo e adequado ao padrão estabelecido. Não existe uma cartilha de bons hábitos para

ser aprendida e obedecida, pelo contrário, os ensinamentos, os textos e os entendimentos nascem a partir da fala da própria criança e do diálogo estabelecido com o grupo.

O único instrumento que já vem pronto para o exercício são algumas perguntas que servirão para direcionar a produção, a exposição e o estudo do discurso.

A atividade escolhida chama-se “clarificando valores”. Segundo Larrosa (1994) ela é destinada a crianças de nove anos, porém, eu mesma já a apliquei em turmas de ensino médio, cujos alunos possuem entre quatorze e dezessete anos e o resultado foi muito satisfatório. São necessárias pelo menos três aulas para que ela seja concluída com sucesso.

Seu objetivo é conseguir fazer com que a criança reflita sobre sua própria imagem, como se a colocássemos em frente a um espelho e ela pudesse enxergar a si mesma, entendendo o que há em seu interior, nomeando o que sente e expressando-o aos colegas, da mesma maneira em que também escuta a fala dos outros. A metodologia para realizar essa reflexão, essa auto interpretação e o diálogo entre as crianças é a seguinte:

- 1) O professor apresenta a atividade e entrega a cada criança uma folha de papel com perguntas como: Que coisas crês que fazes bem? Que coisas crês que fazes mal? Que mudarias de ti mesmo se pudesses? Que coisas te dão medo? De que coisas gostas? Se pudesses ser outra pessoa, quem gostarias de ser? Por quê? Qual é a pessoa que menos gostarias de ser? Por quê? As crianças devem responder individualmente às perguntas durante quinze minutos.
 - 2) Formam-se pares ao acaso. Durante vinte minutos cada criança explica a seu par suas respostas e responde às perguntas do outro sobre o que não compreendeu bem e vice-versa.
 - 3) Cada par faz um mural tentando expressar mediante desenhos, frases etc., em que se parecem e em que se diferenciam entre si.
 - 4) Os murais são expostos e toda a classe olha e comenta todos ou alguns deles.
- (Larrosa, 1994, p. 48)

Como foi dito anteriormente não há textos prontos, eles serão produzidos a partir das falas que surgirão das respostas de cada criança e da interação com o restante dos outros participantes.

Trata-se de um exercício que auxilia o aluno na compreensão de si mesmo e na compreensão de seu semelhante. Eles são induzidos a olharem para o seu interior e identificarem aquilo que guardam dentro de si: desejos, vontades, tristezas, alegrias, pontos positivos e negativos de suas personalidades, traumas vividos no passado e que influenciaram seu desenvolvimento, lembranças boas ou ruins, quais sonhos são projetados para o futuro,

quais comportamentos poderiam ser mudados ou ajustados no presente para que o futuro possa ser ainda melhor. Cada um desses itens é organizado na fala e no texto em uma espécie de linha do tempo que o ajudará a entender-se por completo: o que ele foi no passado, o que ele é no presente e o que ele poderá ser no futuro.

Ao olhar e observar a si mesmo, admirando-se, esclarecendo-se, avaliando-se, o sujeito vai vivendo uma experiência de si, fabricando textos na mesma proporção em que é fabricado por eles. E, assim, sua identidade começa a surgir por meio de uma metodologia inserida em um dispositivo pedagógico que o orienta, incentiva-o e estimula-o a pensar sobre si, escrever sobre si e narrar sobre si.

O que as crianças aprendem aí é uma gramática para a auto interpretação e para a interrogação pessoal do outro. Em geral, uma gramática para a interrogação pessoal do eu. Aprendendo os princípios subjacentes e as regras dessa gramática, constrói-se uma experiência de si. A criança produz textos ao mesmo tempo em que os textos produzem a criança. O dispositivo pedagógico produz e regula, ao mesmo tempo, os textos de identidade e a identidade de seus autores.

Falando sobre si e ouvindo sobre o outro, as crianças entendem que as pessoas não são iguais, que existe uma grande diversidade de pensamentos, sentimentos, desejos e comportamentos, porém, apesar de toda essas diferenças, essas situações que parecem separar as pessoas em blocos, é possível, sim, um relacionamento saudável, respeitoso e criativo uns com os outros. Para isso, basta que cada um entenda, respeite e suporte com amor aquilo que o outro sente e escolhe viver.

Pensando em outro caminho que pudesse fazer os alunos viverem a experiência de si e, a partir disso, conseguir provocar o debate em sala de aula sobre as diferenças de gênero e o respeito ao próximo, procurei uma atividade que envolvesse o uso da literatura, por acreditar em sua função humanizadora, característica que Antônio Candido atribuiu a ela.

Candido (2011) defende que, nas sociedades, a literatura pode atuar como uma ferramenta poderosa de instrução e educação, compondo os currículos, sendo recomendada a cada indivíduo como material intelectual e afetivo. Em seu texto, *O Direito à Literatura* (2011), ele chama de Literatura tudo aquilo que possui indício poético, ficcional ou dramático em qualquer nível da sociedade e em qualquer cultura. O autor afirma de maneira bastante radical que “não há povo e não há homem que possa viver sem ela” (Candido, 2011, p. 174). Ao chamar atenção para a questão dos direitos humanos dentro de uma sociedade, ele alega que o sujeito não tem direito apenas aos bens que asseguram sua sobrevivência física, como alimentação, moradia, vestuário, instrução, saúde, liberdade individual etc.; mas também aqueles que

garantem a sua integridade espiritual: o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. Em sua opinião “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (Candido, 2011, p. 175), uma vez que ela se constitui como elemento imprescindível de humanização e confirma o ser humano na sua humanidade por atuar tanto no consciente quanto no inconsciente:

a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.” (Candido, 2011, p.176).

Desse modo, a prática da literatura dentro das salas de aulas torna-se muito útil para o objetivo traçado neste trabalho, uma vez que os discursos que a sociedade considera inconvenientes já circulam nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática, basta saber procurar.

Como afirmam Silveira e Kaercher (2013), desde o século XX é possível encontrar na literatura infanto-juvenil protagonistas fora dos padrões, cujos exemplos abrem possibilidades para o debate a respeito das diferenças.

A literatura para crianças, tradicionalmente conectada a objetivos pedagógicos e formativos, tem se aberto nos últimos anos a temáticas anteriormente a ela vedadas, o que se conecta também a mudanças sociais mais amplas. Dessa forma, se durante o século XIX e várias décadas do século XX, temas como desigualdade social, preconceitos em relação aos diferentes, problemas familiares, separação de pais, alcoolismo, apenas para citar alguns dentre outros possíveis, estavam ausentes da literatura para crianças, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, tal literatura tem se aberto para abrigar tais tematizações. (Silveira e Kaercher, 2013, p.1192)

Atualmente, muitos livros trazem como personagens principais a figura do negro, do índio, o obeso, o deficiente, dentre outros. Da mesma forma o homossexual, antes nem citado por ser considerado figura abominável, começa a ganhar espaço nas narrativas.

Para elaborar minha aula, procurei na biblioteca das escolas em que trabalho, livros que abordassem esses assuntos e que podiam ser usados em aulas destinadas ao diálogo sobre a diversidade, aulas que provocassem o debate e a troca de experiências entre os alunos. Deixo

aqui listadas as obras que encontrei, que li e que são utilizadas por mim até hoje, quando preciso tratar destas questões com meus alunos. São eles: *Conectados* (Clara Alves, 2019), *Os garotos do cemitério* (Aiden Thomas, 2021), *Vermelho, branco e sangue azul* (Casey Macquiston, 2019), *Todos, nenhum, simplesmente humano* (Jeff Garvin, 2016), *Vento forte de sul e norte* (Manuel Filho, 2015) e *Por que eu não consigo gostar dele/dela?* (Ana Cláudia Ramos e Antônio Schimeneck).

O livro escolhido para a demonstração da atividade foi *Todos, nenhum, simplesmente humano* de Jeff Garvin. O livro conta a história de Riley Cavanaugh, um ser humano inteligente, esperto, curioso, corajoso, revolucionário e... de gênero fluido. Em alguns momentos de sua vida, sentia-se como um menino, já em outros, como uma menina e, às vezes, sentia que era os dois ao mesmo tempo. Só que ninguém entendia essas mudanças em seu comportamento, nem mesmo ele. O fato de não saber se explicar e não ser compreendido por familiares e colegas de classe fazia com que ele se sentisse estranho, frustrado e rejeitado. Na escola católica em que estudava sofreu diversos tipos de agressões por parte dos alunos, dos professores e até mesmo da direção, o que fez com que ele se isolasse cada vez mais. Buscando ajudá-lo, seus pais decidem dar a ele um recomeço em outra instituição de ensino. Lá, ele conhece duas pessoas que possuíam uma personalidade “estranha” como a sua: Poliana e Dante. A partir dessa amizade sua vida começa a mudar, pois os novos amigos lhe ajudam a entender, nomear e expressar seus sentimentos, desejos e vontades. O livro traz diálogos bastante esclarecedores sobre como se sentem as pessoas que vivem essa realidade, o medo de não serem aceitos, a tristeza por serem humilhados, marginalizados e excluídos.

A atividade descrita aqui, está direcionada para alunos de nono ano do ensino fundamental e alunos do ensino médio, uma faixa etária entre 14 a 17 anos. Serão necessárias três aulas para sua realização. A sequência metodológica para realizá-la será descrita nos parágrafos que seguem.

Em um primeiro momento o professor deve apresentar o resumo da história para os alunos e pedir que eles leiam o livro. Na primeira aula após a conclusão da leitura, o professor fará um levantamento dos conhecimentos que os alunos possuem a respeito do que é a diversidade, induzindo-os a responderem as seguintes perguntas:

- a) Todos somos iguais?
- b) Como seria se todos fossem iguais?
- c) O que me diferencia do outro?
- d) Aquilo que meu colega tem de diferente torna-o pior ou melhor do que eu?
- e) Por que me julgo melhor do que aquele que age e pensa diferente de mim?

A intenção é fazer com que todos respondam em voz alta os questionamentos, mas também escutem as respostas dos outros, construindo um debate.

Em seguida, o objetivo é fazer os alunos se aprofundarem na história do livro, contando os fatos, envolvendo-se no relato do personagem, buscando entendê-lo e explicá-lo. Para esse fim, foram elaboradas as seguintes questões norteadoras:

- a) Quais são os conflitos vividos pelo protagonista?
- b) Por que ele se sente diferente dos demais?
- c) Por que ele não é aceito pelos colegas de turma?
- d) Por ser diferente, ele merece ser ridicularizado e excluído?
- e) Como o personagem se sente ao ser maltratado e ignorado?
- f) Como a vida dele começou a mudar?
- g) O que foi essencial para que o personagem se sentisse acolhido?

É importante deixar que eles se sintam à vontade para falarem, principalmente se, na turma, existir alguém que se identifique com os conflitos do protagonista. Será bastante proveitoso que ela possa dizer como se sente em relação ao desrespeito e à exclusão, pois com base em uma experiência real, é possível sensibilizar os outros para que prestem mais atenção aos sentimentos do próximo, conscientizando-se de que suas atitudes preconceituosas magoam e podem causar danos irreparáveis.

Na segunda aula, o professor deve pedir que a turma forme pares de maneira aleatória. As duplas devem conversar sobre seus gostos, costumes, sentimentos, hábitos familiares e opiniões, buscando identificar diferenças e semelhanças. Após esse momento, eles, através do diálogo, devem buscar uma maneira de conviverem amigavelmente, sem que um desrespeite o espaço e o direito do outro.

Em uma roda de conversa cada componente da dupla deve falar sobre o que descobriu a respeito da personalidade de seu colega e como foi possível buscar uma possibilidade de superar as diferenças.

A terceira e última aula promoverá o debate sobre a violência sofrida por essa comunidade. O professor deve lembrar todas as situações de agressão que o personagem do livro sofreu, dar ênfase a maneira como ele se sentiu ao viver aquilo, questionando os alunos se é correto agir de forma tão cruel e violenta com outro ser humano apenas por causa de sua orientação sexual. Além de discutir a história apresentada no livro, o professor deve levar para a turma reportagens de casos verídicos que mostrem os ataques que essas pessoas sofrem diariamente, casos de suicídio, e principalmente os casos alarmantes e cada vez mais frequentes de homicídios por causa da intolerância. A intenção é comover os alunos para que reflitam

sobre as consequências de suas atitudes preconceituosas e, sobretudo, que mudem de pensamento e comportamento.

7 ANÁLISE DOS DADOS

Antes de iniciar a análise, é preciso destacar alguns pontos importantes no que se refere a produção dos discursos.

O ser humano, neste mundo, não ocupa apenas um espaço físico, também se posiciona socialmente nele. Constrói sentido a tudo que existe ao seu redor, a partir do lugar e do tempo histórico em que está inserido, constituindo, assim, suas certezas e convicções. Esse é um processo que só se realiza através da língua (Orlandi, 1999). Ao fazer uso de uma linguagem, os sujeitos inevitavelmente adquirem uma determinada ideologia, afinal não existe língua sem ideologia. A linguagem nunca é completamente confiável e imparcial, a substância que a compõe é simbólica e o sujeito a usa diariamente para entender o mundo, os outros, os significados, e a história. Ela também ajuda a reproduzir pensamentos e ações e, quando necessário, permite modificá-los (Orlandi, 1999).

Em Análise do Discurso, a ideologia não é uma ferramenta que se usa apenas quando convém, ao contrário, ela faz parte da vida. A ideologia é história, é memória, e a língua agrega sentido e valores à história. À medida que o homem caminha, ele vai acrescentando a sua matriz semântica imagens a respeito do mundo que o cerca. A forma como foi criado, suas experiências, tudo isso fica acumulado na sua história, constituindo-se em uma espécie de bagagem que recebe através da língua no decorrer da sua vida. Ninguém está fora da ideologia, nem mesmo crianças e adolescentes dentro de uma sala de aula.

Os sentidos surgem das formações ideológicas, são eles que a constituem:

As formações ideológicas são os sentidos em estado bruto. Sua matéria prima é a ideologia. Como a ideologia não é acessível diretamente, ela precisa tomar forma de algo que lhe dê vazão. É a linguagem que funciona como esse elemento carreador da ideologia (Freire, 2021, p. 23).

Quando essas ideologias, através da prática da linguagem, conseguem tomar uma forma, diz-se que elas se organizaram em formações discursivas, ou seja, ao praticarem o ato individual de utilização da língua para produzirem enunciados em contextos comunicativos específicos,

elas estão produzindo formações discursivas, elas estão manifestando suas formações ideológicas nos discursos que enunciam.

É nesse exato momento que a formação ideológica inicia um processo de escolha criteriosa e objetiva entre os sentidos disponíveis ao sujeito. Ela começa a estabelecer aquilo que poderá circular livremente entre os falantes e aquilo que será descartado. A esse processo de seleção dá-se o nome de processo discursivo. Foucault trata disso ao estabelecer os procedimentos externos de articulação do discurso, os quais são mecanismos para organizá-lo e ordená-lo junto a um campo de ideias que já preexiste a essa estrutura. O procedimento chama-se interdição, uma espécie de tabu que se cria na língua para determinar o que pode e o que não pode ser falado: palavras, frases, temas e maneiras de dizer assuntos proibidos. Não se consegue falar de tudo em todas as circunstâncias. Conforme explica Courtine (1994) a formação discursiva é a matriz de sentidos que regula o que o sujeito pode e não pode, deve e não deve dizer.

Somente após essa triagem o sujeito está autorizado a enunciar. O conteúdo reproduzido é chamado de superfície linguística do discurso que nada mais é do que o texto exposto tal como se vê ou se escreve, tal como se fala ou se ouve (Freire, 2021).

Aqui, é interessante comentar a respeito do 2º procedimento externo do discurso estabelecido por Foucault: a separação/rejeição. Nele é definido quem pode falar sobre os assuntos selecionados, quem tem o direito privilegiado de enunciar. Vê-se uma clara separação entre os discursos que são de direito privilegiado, aqueles considerados lógicos e que merecem ser ouvidos, pois carregam sentido; e os discursos ilógicos, sem direito privilegiado, os quais devem ser descartados, pois não possuem sentido. Essa situação aponta para o fato de que sempre há um soberano por trás do discurso e, a partir dessa superioridade, constroem-se as autoridades sociais: existem autoridades no campo da ciência, do direito, da religião, da medicina etc. Dentro de cada um dos campos citados existem pessoas com direitos privilegiados para falar.

É interessante observar que os falantes não têm noção de tudo que acontece durante o processo de produção dos discursos e acreditam que eles nascem ali, quando abrem a boca para falar. Eles desconhecem que os sentidos habitam no interdiscurso e apenas aguardam o momento em que serão escolhidos para compor uma formação ideológica específica. Isso é culpa da própria ideologia, pois ela faz com que os sujeitos se esqueçam de que, na verdade, vivem subordinados a ela.

O sujeito esquece que a seleção daquilo que ele tem permissão para dizer é feito no nível do enunciado, ou seja, acontece quando as ideias estão se formando no intradiscurso. Ao

analista cabe a tarefa de reconhecer os elementos que foram abandonados e, ao fazê-lo, ele está dedicando-se ao objeto discursivo. Ele precisa prestar atenção nas marcas textuais, que são as entradas pelas quais o discurso penetra na língua. Não é só observar o objeto discursivo, é necessário, também, identificar o que os textos esquecidos significam, a qual formação discursiva os enunciados pertencem e qual formação ideológica serve de base para sua materialização.

Foucault, em sua teoria, substituiu o termo ideologia por “poder”. Para ele, o significado dessa palavra não estava relacionado diretamente a uma teoria política ou a uma ciência política. O foco de seu interesse foi entender o desenvolvimento, a aplicação e o uso desse conceito. É muito mais importante compreender como um sujeito age sobre o outro, ou seja, como o poder é usado de um indivíduo em relação a outro indivíduo. Não interessa para ele o que é o poder, mas sim, como o poder atua.

Conforme leu-se no item anterior, o filósofo procurou entender a homossexualidade por meio da sua teoria dos dispositivos, a saber, um tipo de mecanismo criado pelo poder vigente para controlar o comportamento humano. Segundo ele:

“O dispositivo [...] está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentados por eles” (Foucault, 2004: 244 – 246).

É possível, por meio da fala de Foucault, captar que o discurso opressor conserva sua forma na sociedade porque está amparado pelo poder, concordando com seus interesses. Expor detalhadamente as amarras dos dispositivos que estão mantendo a homossexualidade como um comportamento abjeto, fazendo com que se multipliquem as ligações de poder, permite que novas enunciações, potências e formas de subjetivação surjam nos debates acerca do assunto (Deleuze, 1989).

7.1 A HOMOSSEXUALIDADE COMO PECADO ABOMINÁVEL E AGENTE DESTRUIDOR DAS FAMÍLIAS

No ano de 2018, na escola pública estadual onde trabalho há cinco anos no turno matutino, uma escola situada na periferia da Zona Norte de Manaus, deparei-me com um casal de meninas que decidiram assumir publicamente um relacionamento amoroso. Elas pertenciam

a uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental com 45 alunos entre 14 e 15 anos de idade. Enquanto professora não consigo me relacionar intimamente com todos os meus alunos, afinal são muitas turmas, porém, é impossível não notar quando algo está perturbando a paz entre eles. Notei que as meninas estavam mais próximas e, às vezes, trocavam carícias entre si. E à medida que os dias foram passando, notei também, que elas passaram a sentar isoladas em um canto da sala e quando tentavam participar verbalmente das aulas, eram envergonhadas por alguns colegas com piadas sobre suas opiniões. Também notei que ninguém queria fazer trabalhos em grupos com elas e absolutamente tudo que elas faziam durante a aula era motivo de perturbação da ordem. Cheguei a chamar atenção de muitos deles pelo uso de palavras de baixo calão para se referirem ao casal. Um dia elas me procuraram para relatarem os acontecimentos. Contaram que estavam sofrendo com o desprezo da turma e acusaram especificamente uma colega que, segundo elas, estaria influenciando os demais alunos a excluírem-nas simplesmente por conta da escolha sexual que fizeram.

Levei o relato à pedagoga que juntamente com a diretora decidiram intervir na situação. A aluna apontada como a líder do complô foi chamada e ouvida. Ela assumiu que realmente não gostava das meninas pelo fato delas namorarem, pois “aquilo era um comportamento sujo que desagradava a Deus”. Entendemos que ela vinha de um lar evangélico, era filha de pastores e aprendeu nas pregações do pai que o relacionamento entre pessoas do mesmo sexo é algo “pecaminoso”, “uma maldição”, um “ataque diabólico às famílias, o mais importante projeto divino”. Na opinião da jovem, as pessoas que estão debaixo dessa condição “envergonham a Deus e precisam de libertação espiritual. O projeto perfeito de Deus foi a união entre homem e mulher e juntamente com os filhos eles podem construir uma família, um lar. O relacionamento entre pessoas do mesmo sexo tem como objetivo a destruição dos planos de Deus”. Ela não assumiu diretamente que estaria influenciando os outros colegas a agirem de modo hostil com as garotas, segundo a acusada, a turma apenas se identificava com o seu pensamento e a seguia porque tinham muito respeito por ela. Nós a informamos sobre como o casal estava se sentindo com o desprezo da turma, explicamos que são seres humanos e merecem respeito, independente das escolhas que fizeram. Em resposta, a aluna culpabilizada disse que essa tristeza já era “a colheita pelo comportamento mau que estavam tendo”, pois conforme os ensinamentos que recebeu “o homossexualismo é um caminho de maldição e tristeza, as pessoas que optam por ele jamais viverão felizes”, logo, tudo de ruim que elas vinham passando, era consequência de suas ações. Não era responsabilidade dela, era “Deus agindo” e, quem sabe, por meio daquele desprezo elas percebessem que aquele caminho era ruim e só traria sofrimento a elas.

O segundo caso é sobre um adolescente de quinze anos que, no ano de 2019, na escola pública municipal em que trabalho no turno vespertino, ainda cursava o sétimo ano do ensino fundamental. Tratava-se de um aluno que repetiu algumas séries e por vontade da mãe permanecia no sétimo ano, pois ela não simpatizava com a metodologia aplicada na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA). O menino, pela idade avançada, não se entrosava com os demais, ficando a maior parte do tempo isolado. Declarava-se aos colegas como homossexual e contava muitas coisas sobre sua vida íntima, o que acabava chocando algumas pessoas na turma. Quando algum aluno me procurava para dizer o que tinha escutado dele, eu orientava a ser compreensível, pois cada pessoa tem seus gostos, suas escolhas e seu estilo de vida, às vezes, são diferentes dos demais. Da mesma maneira, também chamava o outro lado para uma conversa, orientava-o a não se expor, a ser mais discreto quanto a sua vida pessoal para que não perturbasse os meninos, uma vez que a maioria ali ainda era muito imatura para entender desse tipo de assunto. Já estava me organizando para realizar um debate em sala de aula sobre o respeito ao próximo, uma conversa que incentivasse a escuta respeitosa sobre os sentimentos do outro. Porém, naquele momento, já estava programado um evento que acontece todos os anos em nossa escola: a feira das religiões. Nessa feira, as turmas eram divididas e cada uma recebia a missão de falar sobre uma religião. As salas eram enfeitadas com a temática da religião que iriam apresentar, e a turma deveria se organizar em equipes: a equipe da ornamentação, a equipe dos materiais e a equipe que falaria a respeito do seu tema. Toda a escola envolveu-se na produção dessa grande festa e tudo parecia normal. Até que no dia do evento, vi o jovem de 15 anos muito disperso, visitando outras turmas, sem entrar na sua sala. Eu o abordei e perguntei o motivo de não estar ajudando na sua própria turma. Então ele me disse que quatro colegas o haviam proibido de participar da apresentação, pois sua presença ali, além de ser “desagradável”, também não tinha “lógica”, já que seu comportamento não agradava a Deus. Não combinava ter alguém “amaldiçoado por Deus” participando de um trabalho que apresentaria sobre o próprio Deus. Segundo sua queixa, ele foi afastado até dos preparativos para o evento, pois não queriam que ele “sujasse” o trabalho. E apesar de ter apontado quatro alunos em específico, ele afirmou que ninguém da turma tentou defendê-lo.

Envolvida com aquela cerimônia, não pude fazer nada a respeito naquele momento. Precisei esperar que tudo passasse para levar ao caso às pedagogas e organizar uma conversa com a turma. Os quatro alunos acusados de vetar sua participação no trabalho dirigindo a ele palavras tão pesadas, foram chamados para uma conversa separados da turma. Conversamos com eles, eu e duas pedagogas. A nós eles não tiveram nenhum constrangimento em repetir tudo o que haviam falado ao rapaz, assim como não demonstraram arrependimento, pois

estavam muito convictos que suas opiniões a respeito do comportamento do colega eram corretas. Todos vinham de lares evangélicos e para eles a homossexualidade era “pecado”, quem escolhia praticá-la estava “amaldiçoado”, era “rejeitado por Deus”, “não herdaria o reino dos céus”, e, na cabecinha deles, agindo daquela forma com o colega seria uma maneira de fazer com que ele “acordasse pra vida e se arrependesse a tempo”. Quanto a afastá-lo da apresentação do trabalho, eles alegaram que sentiam vergonha de tê-lo por perto, pois como o evento era aberto ao público, as pessoas iriam ver que eles estava ali e “não combinaria falar de Deus ao mesmo tempo que um homossexual estava presente.”

Utilizamos para a análise a proposta metodológica de Souza (2014), que propõe três perguntas heurísticas para a análise. A primeira constitui, após uma leitura flutuante, a definição do conceito-análise, a segunda diz respeito à construção do sentido desse conceito-análise via textualização e suas marcas, e a terceira e última pergunta heurística busca relacionar o sentido construído com a formações discursivas e ideológicas.

Ao ler os relatos, identificamos que o assunto ou conceito-análise em construção é a homossexualidade como pecado abominável e um agente destruidor das famílias. Vencida essa etapa, partiu-se para as marcas textuais que constroem determinado sentido para o conceito-análise.

Constata-se nos exemplos, para se referir à homossexualidade, a recorrência de termos e construções como “comportamento sujo que desagrada a Deus”, “pecaminoso”, “amaldiçoado por Deus”, “ataque diabólico às famílias”, a família é “o mais importante projeto divino”, “o homossexualismo é um caminho de maldição e tristeza, as pessoas que optam por ele jamais viverão felizes”, homossexuais “precisam de libertação espiritual” e “não herdarão o reino dos céus”. Há ainda a afirmação de que Deus castiga os homossexuais, dando a eles “a colheita pelo comportamento mau que estavam tendo”.

A partir da verificação da recorrência dessas marcas – e, portanto, da saturação discursiva –, passamos à terceira pergunta heurística: a que discurso pertencem tais marcas linguísticas que circunscrevem o sentido de homossexualidade como um pecado abominável e um ataque diabólico às famílias? Trata-se claramente do discurso da moral tradicional que preza por valores cristãos de decência. Deus instituiu homem e mulher como um casal legítimo e qualquer outro modelo fora desse não é aceito. Borrillo (2000, p. 37) explica que foram os dogmas da tradição judaico-cristã os responsáveis pelo estabelecimento de uma antipatia pela homossexualidade. Foi a partir deles que no Ocidente começaram a enxergar o homossexual como alguém excluído da natureza.

Quando o Cristianismo conquistou espaço definitivo no Império Romano o indivíduo homossexual, também chamado de sodomita naquela época (referência à Sodoma e Gomorra, termos bíblicos), transformou-se em um provocador da ira divina, um condenado às penas do inferno. Por séculos essa religião ditou as regras de conduta moral e ética que os homens deveriam ter para uma vida correta aos olhos de Deus, baseando-se nos princípios descritos na Bíblia, o registro primordial para o entendimento das origens históricas na qual as crenças cristãs se originaram.

Seus fundadores pregam que Deus criou homem e mulher (Adão e Eva), conforme diz o texto bíblico de Gênesis: “Deus criou o homem e a mulher à sua imagem, a imagem de Deus ele o criou, o homem e a mulher os criou” (Gn 1:27), estabelecendo-os como modelo heterossexual, portanto, qualquer relação afetiva diferente dessa, está indo contra os propósitos divinos, e da mesma forma, a única concepção de família aceita para esta religião é aquela composta por uma homem, uma mulher e seus filhos, todos gerados dentro de um matrimônio. Estes sim, estariam abençoados por Deus.

Esse discurso é um dos que sustenta a homossexualidade como uma prática de sexualidade abjeta, condenada por Deus e um perigo à estrutura das famílias. Por meio dele, estabeleceu-se dentro de todas as esferas sociais o padrão heterossexual que se encaixa dentro das regras, das leis, da natureza e age conforme os deveres da moral.

7.1.2 A HOMOSSEXUALIDADE COMO DOENÇA

Em 2018 fui procurada por uma aluna para ouvir um desabafo assustador sobre a violência que ela vinha sofrendo dentro da escola. Ela tinha 13 anos e cursava o 7º ano do Ensino Fundamental.

No início daquele ano, a jovem assumiu para a família e para os colegas de escola que sua preferência sexual era por pessoas do mesmo sexo. A partir de então, começou em sala de aula o movimento de exclusão contra ela que, conforme seu próprio relato, nunca foi muito popular entre eles, já que desde o 6º ano sentia-se rejeitada por estar fora dos padrões de beleza que as outras garotas tinham, pois era negra, tinha cabelo crespo e estava acima do peso. Como se não bastasse ser odiada por essas características físicas, agora, os companheiros de sala a odiavam por sua opção sexual.

A moça contou-me que se apaixonou por uma garota que cursava o 1º ano do Ensino Médio, escreveu uma carta declarando seu sentimento e foi duramente rejeitada. Não bastasse a dor da recusa, ela teve que suportar também a onda de deboches e afrontas por parte de seus

colegas de escola, pois a carta foi fotografada e publicada em uma rede social intitulada “confissões do Roberto” (página criada no Instagram na qual os próprios alunos, sem se identificarem, divulgam fotos com insinuações maldosas e desrespeitosas uns sobre os outros, alguns conteúdos se referem até mesmo aos professores).

Segundo ela, após essa publicação sua vida se transformou em um verdadeiro inferno, porque além das agressões verbais, começaram a atacá-la na hora do lanche com empurrões, puxões de cabelo e rasteiras. Em alguns casos, seus companheiros tomavam seu lanche ou então a impediam de ir chegar até a fila da cantina, houve, ainda, um episódio em que ela foi ao banheiro e algumas pessoas seguraram a porta do lado de fora impedindo que ela abrisse.

As coisas começaram a se complicar ainda mais quando ela começou a receber bilhetes ameaçadores que eram deixados sobre a cadeira em que ela costumava sentar-se. Esses bilhetes continham palavras agressivas de baixo calão como “sapatona”, “preta, gorda e sapatona”, “doente”, “vá tratar essa sua doença”, “procura um médico, isso aí tem tratamento”, e além disso, eles também a ameaçavam dizendo que ela iria “achar o que tava procurando”, “a gente vai te dá um remédio que vai tratar essa tua doença rapidinho”.

Essa situação durou três meses. Não adiantava contar nada à família, pois ela vinha de um lar completamente desestruturado. Seus pais eram separados, o pai tinha outra família e não mantinha nenhum contato com ela desde os seus quatro anos de idade, a mãe tinha mais três outros filhos para cuidar e seu padrasto era extremamente grosseiro. Não havia ninguém que se importasse com a violência que ela vinha sofrendo.

Um dia, em uma ida ao banheiro da escola, por volta das 11h da manhã, a menina conta que foi surpreendida por quatro rapazes que ela conhecia muito bem e que não tiveram receio nenhum em esconder seus rostos. Dois deles seguraram seus braços, um ficou do lado de fora vigiando e o outro abaixou suas calças e a masturbou. Enquanto ele praticava o ato, dizia que aquilo era o remédio que ela precisava já que estava doente. Pediram a ela que não gritasse, pois depois daquela experiência passaria a gostar de homens. Ela aceitou e não gritou. Quando questionei o motivo dessa sua atitude, ela me disse que sentiu vontade, mas preferiu acreditar no agressor quando escutou que aquilo poderia curá-la, uma vez que ela nunca havia sido tocada por nenhum homem, talvez pudesse ter confundido seus sentimentos. Ela pensou por algum momento que realmente estava doente e desejou muito que aquele ato fosse a sua cura.

Quando escutei esse relato, minha primeira atitude foi pedir que ela denunciasse os quatro rapazes imediatamente à polícia por meio da delegacia do menor infrator, mas para minha surpresa, ela se recusou completamente. Explicou que sentia muita vergonha daquilo e não queria mais perturbações. Mesmo com sua recusa, levei o caso à direção. A aluna foi ouvida

por uma psicóloga, acionou-se a polícia e as medidas legais foram tomadas em relação aos criminosos. À equipe pedagógica os acusados disseram que estavam fazendo uma experiência, pois assistiram a um vídeo no aplicativo TikTok e queriam comprovar se aquele ato realmente curava homossexuais.

O segundo caso aconteceu também no ano de 2018, na escola pública estadual em que trabalho pelo turno da manhã. Estávamos realizando os jogos interclasses da escola. Esse evento acontece anualmente e apresenta uma forma divertida, empolgante e positiva de competição entre equipes no âmbito escolar. Os jogos, também conhecidos como "jogos corporativos ou jogos de integração", têm como objetivo promover o trabalho em equipe, a união e o espírito esportivo entre os participantes. Notamos que quando a equipe do nono ano D entrava para jogar, os adolescentes do lado direito da quadra agitavam-se mais que os demais e gritavam palavras ofensivas. Conversando com os outros professores, entendi que aquele comportamento era causado por desavenças entre duas turmas: uma do nono ano B e outra do nono ano D. A equipe que estava jogando era a do nono ano D e os alunos que estavam gritando palavras de baixo calão eram da turma do nono ano B. Durante a partida, um determinado aluno era sempre vaiado quando tocava na bola e isso permaneceu durante toda a partida, até que a decisão teve que ir para os pênaltis e a agressividade da plateia formada pelo nono ano B ficou pior. Quando o referido aluno foi cobrar seu pênalti, os alunos na arquibancada bravejaram brutalmente em coro a palavra “doente”, ainda era possível escutar uns gritando “vai se tratar”, “procura um médico”. Aquilo desconcentrou o rapaz que estava na partida e, enfurecido, ele largou a bola e partiu em direção ao lado da quadra de onde ele sabia que vinham os gritos. Atirou-se em cima de um outro aluno e ambos começaram a se agredir com socos e chutes. A confusão foi grande, sendo necessário a ajuda de vários professores para apartar a briga.

No dia seguinte, eu, diretor e pedagogas identificamos os alunos que incentivaram toda a turma a proferir aquelas palavras preconceituosas ao colega. Nós os chamamos para conversar e eles nos disseram que fizeram sem pensar. Um deles alegou que era “paquerado” pelo jovem ofendido na quadra, e isso fez com que passasse a desprezá-lo. A humilhação durante o jogo foi uma maneira de fazê-lo pegar pela ousadia de pensar que ele pudesse “gostar de homem”. Mas o agressor afirmou estar arrependido, reconheceu que “pegou pesado”, afirmou que aquela não era sua opinião, apenas queria se vingar e, um dia, escutou “por aí” que homossexualidade era “doença” e que havia uma “cura” para “esse mal”.

Utilizamos para a análise a proposta metodológica de Souza (2014), que propõe três perguntas heurísticas. A primeira constitui, após uma leitura flutuante, a definição do conceito-análise, a segunda diz respeito à construção do sentido desse conceito-análise via textualização

e suas marcas, e a terceira e última pergunta heurística busca relacionar o sentido construído com as formações discursivas e ideológicas.

Ao ler os relatos, identificamos que o assunto ou conceito-análise em construção é a homossexualidade como uma doença para a qual existe tratamento e chances de cura.

Constata-se nos exemplos, para se referir à homossexualidade, a recorrência de termos e construções como “doente”, “vá tratar essa sua doença”, “procura um médico, isso aí tem tratamento”, “a gente vai te dá um remédio que vai tratar essa tua doença rapidinho”.

A partir da verificação da recorrência dessas marcas – e, portanto, da saturação discursiva –, passamos à terceira pergunta heurística: a que discurso pertencem tais marcas linguísticas que circunscrevem o sentido de homossexualidade como doença? Trata-se claramente do discurso médico-científico. Foucault (1988) explica que na metade do século XIX, as práticas sexuais que até então eram controladas pela igreja, começam a mudar de configuração dentro da sociedade, passando a se apoiarem, agora, em novos conhecimentos científicos oriundos da “instituição médica, da exigência da normalidade e, ao invés da questão da morte e do castigo eterno, do problema da vida e da doença. A ‘carne’ é transferida para o organismo” (Foucault, 1988, p. 128)

A medicina passa a se preocupar com a questão da homossexualidade e, sobre ela, começa a construir discursos cujas bases tinham sua origem no higienismo, nos conceitos da degenerescência, na medicina-legal e na psiquiatria. Isso fez com que a sociedade enxergasse a homossexualidade como doença, desvio, síndrome, patologia, loucura, perversão (Green, 2000; Trevisan, 2007). Conforme explica Green,

Se a Igreja Católica pregava castigos no inferno para os praticantes da sodomia, a psicologia, a psiquiatria e o sistema legal vestiam o seu rechaço às práticas homoeróticas em roupagem científica dos anos de 1930, que pouco foi renovada nas décadas seguintes. Um ou outro psicólogo apresentava uma visão mais aberta sobre a homossexualidade, mas em geral as teorias sofriam uma confusão de gênero, por razões biológicas ou psicológicas (Green, 2011, p. 141).

O higienismo, foi uma das primeiras correntes médicas a trabalhar em prol do estabelecimento da norma (hetero)sexual, propondo uma nova mentalidade à população, educando-a para a prática de novos hábitos. Segundo Silva (2009), tratava-se de um movimento organizado pela elite médica cuja intenção era melhorar a raça, para, assim, engrandecer a pátria. Sob essa ótica, os homossexuais passaram a ser tratados como sujeitos que deveriam ter seus instintos controlados e suas condutas prevenidas, pois estavam fora do ideal de um

“homem natural” que se baseava na figura do “pai higiênico”, o qual devia “prover a subsistência material da família, otimizar a reprodução física da raça e maximizar o patriotismo da sociedade” (Costa, 1999, p.240). Esse era o “manequim higiênico do homem”, o qual “forneceu as medidas de masculinidade social e comportamento físico em que se encaixava o homem viril” (Costa, 1999, p. 240).

Foi dessa maneira que o higienismo conseguiu trocar a doutrina cristã pelo modelo da regularidade, ou ainda Deus pelo médico (Trevisan, 2007), e assim, surge a atuação da psiquiatria nesse processo de fiscalização e moderação dos desvios da (hetero)norma estipulada. Como resultado disso, a homossexualidade acabou entrando definitivamente para o campo das doenças, precisamente aquelas que eram de cunho da desordem mental, classificando o homossexual como um anormal, deficiente mental, louco, transtornado do juízo, uma aberração (Trevisan, 2007). Os médicos sujeitaram os homossexuais a tratamentos do tipo: magnetismo e hipnose; dirigir a atenção dos homossexuais à beleza das formas femininas; injeção de hormônios masculinos; consumo de sucos de vários órgãos de animais considerados viris; e até mesmo transplante de glândulas de animais em homossexuais. (Trevisan, 2007)

Esse conjunto de ideias propagados pelos biomédicos foram responsáveis por dar existência a muitas ideologias heterossexistas que fundamentaram e legalizaram políticas discriminatórias baseadas no pensamento eugênico, ou seja, aquele que seleciona os seres humanos de acordo com suas características hereditárias, objetivando melhorar as gerações futuras. Foram esses ideais os responsáveis por movimentos como o nazismo e fascismo, e continuam até hoje influenciando aquelas violências veladas, simbólicas e/ou físicas que acontecem diariamente em todas as esferas da sociedade.

7.1.3 A HOMOSSEXUALIDADE COMO CRIME

Em 2019, a pedagoga recebeu a denúncia de um aluno altista de 11 anos que cursava o 6º ano do Ensino Fundamental. Segundo o menino, um estudante do 7º ano estava importunando-o sexualmente, tentando beijá-lo e apalpá-lo durante o horário do recreio e da saída. O acusado tinha 13 anos de idade e já era meu aluno há dois anos. Tratava-se de um jovem inteligente, esperto e muito esforçado. Em sala de aula, sofria rejeição da turma por conta do seu jeito diferente, ficando a maior parte do tempo isolado dos demais. Quando o chamamos para conversar e contar da acusação, ele negou que tivesse feito mal ao colega e, em sua defesa, alegou estar sendo perseguido por um grupo de alunos, os quais o desprezavam em razão da

sua opção sexual, e que certamente partiu deles a ideia de acusá-lo dessa situação. Por conta da imprecisão em apontar os envolvidos na calúnia, decidimos conversar com a turma toda.

Foi um diálogo difícil, pois havia nas falas daqueles adolescentes muito ódio e revolta contra o colega. Uma das alunas disse ter certeza da culpa dele, pois “ele era gay, e os gays eram todos pervertidos sexualmente, podendo realizar crimes desse tipo para satisfazer seus desejos”, disse ainda, que todos os gays eram “pedófilos” e deveriam “estar atrás das grades”, pois são capazes de cometer “todo tipo de crime”. Conforme sua percepção, a homossexualidade é “uma porta aberta para todo tipo de comportamento fora da lei”. Os demais concordavam com a opinião da aluna e apoiavam-na por meio de palmas cada vez que ela falava, muito embora não tivessem a menor ideia do que aquilo significava.

Nós a chamamos em particular para tentarmos entender o motivo daqueles pensamentos tão violentos. Ela nos contou que em sua família havia um tio, o qual muito jovem envolveu-se com pessoas homossexuais e, por influência, tornou-se também um homossexual. A partir daí tudo começou a dar errado na vida dele, pois passou a beber, usar drogas e a cometer assaltos, até que se envolveu numa briga de rua e foi assassinado. Aquele tio era o desgosto e a vergonha da família inteira.

Explicamos a ela a gravidade das acusações feitas e buscamos fazê-la entender o quanto era perigoso generalizar as pessoas, aplicando algo aprendido em uma situação específica, em outra circunstância semelhante, sem que tenha havido um aprendizado extra para que aquilo ocorresse. Lamentavelmente não obtivemos sucesso na tentativa de melhorar o convívio entre os integrantes daquela turma, porém, felizmente, conseguimos provar que as acusações eram falsas.

O segundo relato aconteceu em 2019 na mesma escola citada na história anterior. Um grupo de alunos da turma do oitavo ano do ensino fundamental foram até a pedagogia para denunciarem alguns furtos que estavam acontecendo na sala. Segundo eles era comum sumirem pertences como canetas, lápis, borrachas e até lanches. Também contaram que já sabiam quem era o “ladrão”, apontando um nome. Perguntei se já tinham visto o acusado furtando alguma coisa, e a resposta foi que um aluno o viu em atitude suspeita. A questão que mais me chamou atenção na história foi que a turma, ao acusar o colega, usava o fato dele ter um comportamento afeminado como motivo para ele ser capaz de furtar. Era como se nenhum outro aluno ali pudesse ter cometido aqueles furtos além dele. Eles diziam: “professora, ele é gay, e gays sempre fazem coisas erradas, coisas fora da lei”, “basta ser gay, professora”, “ele é gay, por isso rouba”. Perguntei por que pensavam daquela forma e a maioria das respostas foi: “meu pai que disse...”, “minha mãe falou...”, “eu tenho um tio que era assim mesmo...”

Chamamos o acusado para uma conversa e o interrogamos a respeito do sumiço de alguns itens em sala de aula, perguntamos se ele sabia de algo e o alertamos para a gravidade desse tipo de conduta. Após alguns minutos de diálogo, ele confessou que realmente havia pegado alguns pertences dos colegas. Disse que não fazia por maldade, fazia apenas por querer ter aqueles objetos para si, ele não via nada de errado em agir assim, pois seus colegas já tinham demais e não sentiriam falta do que perderam.

Quando eu e a pedagoga fomos conversar com a turma para dar um retorno a respeito da denúncia, explicamos que o aluno em questão precisa de ajuda e de acolhimento, que sua conduta era completamente errada, mas que agia assim por falta de orientação. Deixamos bem claro que qualquer aluno na escola poderia apresentar o mesmo problema, independentemente de sua sexualidade. Cometer furto não tinha nenhuma relação com a homossexualidade, e buscamos fazê-los entenderem, também, assim como no primeiro exemplo citado, o quanto era perigoso generalizar as pessoas, aplicando algo aprendido em uma situação específica, em outra circunstância semelhante, sem que tenha havido um aprendizado extra para que aquilo ocorresse.

Utilizamos para a análise a proposta metodológica de Souza (2014), que propõe três perguntas heurísticas para a análise. A primeira constitui, após uma leitura flutuante, a definição do conceito-análise, a segunda diz respeito à construção do sentido desse conceito-análise via textualização e suas marcas, e a terceira e última pergunta heurística busca relacionar o sentido construído com as formações discursivas e ideológicas.

Ao ler o relato, identificamos que o assunto ou conceito-análise em construção é a homossexualidade como crime. Constata-se no exemplo, para se referir à homossexualidade, a recorrência de termos e construções como “os gays são todos pervertidos sexualmente, podendo realizar crimes para satisfazer seus desejos”, os gays são “pedófilos”, os gays deveriam “estar atrás das grades”, os gays são capazes de cometer “todo tipo de crime”, a homossexualidade é “uma porta aberta para todo tipo de comportamento fora da lei”.

A partir da verificação da recorrência dessas marcas – e, portanto, da saturação discursiva –, passamos à terceira pergunta heurística: a que discurso pertencem tais marcas linguísticas que circunscrevem o sentido de homossexualidade como doença? Trata-se claramente do discurso que configura a homossexualidade como crime.

Foram os portugueses que trouxeram para o Brasil a definição cristã de sodomia e conforme os estudos de Carlos Figari (2009), os saberes construídos a respeito da ideia de erotismo no Brasil são originários da ideologia lusitano-ocidental e do catolicismo ibérico. Trevisan (2007) afirma que no Código Penal Português já existiam crimes de ordem sexual

como a sodomia, cujas características eram as mesmas atribuídas aos crimes de heresia, traição, falsificação de moeda, feitiçaria, estupro, homicídio e duzentos outros tipos de delitos, os quais tinham como punição a pena de morte, o pagamento de multas ou o exílio para as colônias, inclusive para o Brasil (Trevisan, 2007, p.11). Assim, Igreja e leis jurídicas enxergavam a homossexualidade da mesma maneira: era pecado e era crime. Não havia diferença na natureza de ambos e um influenciava o outro:

É importante assinalar que, em “matérias que envolvessem pecado” e provocassem controvérsia entre os juristas, as Ordenações mandavam recorrer ao Direito Romano e ao Canônico, fato que demonstra a importância que a tradição e a religião católica tinham em matéria de legislação. [...] Elas [*as Ordenações Afonsinas*] tinham como fonte o Direito Romano e Canônico além do “Livro das Leis e Posturas” que coligiam as leis medievais dos territórios que depois passaram a construir Portugal. Nessas Ordenações já aparece (Livro V, Título 17) a pena do fogo contra a sodomia, “pecado de todos o mais torpe sujo e desonesto”, por causa do qual “Deus lançou o Dilúvio sobre a Terra” (Trevisan, 2007, p. 163, 164).

Segundo os estudos feitos por Costa (1999), durante o século XVIII as Ordenações começam a perder o poder de domínio dentro das cidades devido a toda confusão e desordem que provocou o abandono da Coroa Portuguesa às terras brasileiras e ao governo, cujas funções eram desempenhadas pelos colonos.

A estrutura organizacional das colônias era dividida entre Estado, Clero e as famílias. Por essa razão, a Igreja não amparava o Estado no cumprimento de suas estratégias de controle sobre a população, já que os interesses e objetivos de ambos nem sempre eram os mesmos. Para conseguir manter o domínio, o Estado teve que recorrer a instituição militar, pois percebeu que “não bastava punir, era preciso prevenir, mas não sabiam como fixar os indivíduos em locais de fácil reconhecimento” (Costa, 1999, p. 22). Essa constatação é idêntica àquela feita por Foucault (1988), quando diz que o poder é ineficiente e limitado; segundo assinala Costa (1999, p. 26), “o controle militar constatava a falência do dispositivo jurídico-policial e propunha a repressão preventiva e integradora como alternativa”.

Esse mecanismo de militarização passou a ser exercido pelos soldados, cuja missão agora era proteger o Estado, em troca ganhavam favores, prestígio e proteção econômica.

Por influência do Código Napoleônico de 1810 que pôs fim a homossexualidade como crime na França, o Brasil, a partir do ano de 1830, sendo inspirado também por reflexos da Revolução Francesa e do Iluminismo, retira a sodomia do Código Penal Brasileiro (Trevisan,

2007, p. 166). Porém, mesmo o sodomita não sendo mais considerado um criminoso, surgem durante o Brasil Imperial os crimes “contra à moral e os bons costumes”, ou seja, ocorre uma espécie de substituição: o sodomita antes visto como pecador/criminoso, agora era um deturpador da moral e dos bons costumes. Assim, o Código Penal Republicano (1890) enquadra a sodomia como “crimes contra a segurança da honra e honestidade das famílias” ou “ultraje público ao pudor”, enquanto o Código Penal Brasileiro de 1940, manteve o crime de “ultraje público ao pudor”. É importante deixar claro que durante o período da ditadura militar, a situação dos homossexuais agravou-se ainda mais, pois as perseguições e repressões foram ainda mais severas.

7.1.4 CONCLUSÃO DA ANÁLISE DOS DADOS

Não é objetivo da análise do discurso atribuir valores aos textos estudados. Não se trata de dizer se o discurso que serve de base para o estabelecimento do conceito-análise apresentado é verdadeiro ou falso, bom ou ruim. Seu trabalho é expor que o discurso é daquela forma ali mostrada e funciona exatamente como foi descrito.

Quando se atribui um valor ao conceito-análise, deixa-se de observá-lo sob o prisma do dispositivo teórico-analítico (Orlandi, 1999) e passa-se a interpretá-lo por meio do dispositivo ideológico.

A análise do discurso debruça-se sobre o texto, não apenas para examiná-lo e transformá-lo no objeto final de sua interpretação, ao contrário, ele é visto como um elemento capaz de garantir sua entrada no discurso. Ao analista cabe investigar os caminhos nos quais a disposição organizada do discurso se concretiza na construção do texto. Esse trabalho é feito pela apoderamento da teoria e pela observação do material linguístico.

Vimos que os discursos estiveram sempre em constante enfrentamento, lutando entre si numa tentativa de se estabelecerem na história, e isso acontece quando um consegue eliminar o outro, adquirindo, assim, sua supremacia. É por meio desse eterno conflito que a sociedade e os significados que conhecemos se edificam. Da mesma forma os conceitos de homossexualidade foram construídos nos textos analisados. Obviamente é fundamental que essa discussão ganhe espaço nas esferas sociais, é útil que se escutem os envolvidos na questão para que juntos possamos pensar em uma política pedagógica que enfrente a violência de gênero nas escolas e promova uma cultura efetivamente inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou mostrar a ocorrência de alguns discursos que continuam classificando a homossexualidade como um comportamento pecaminoso, doentio e criminoso, contribuindo cada vez mais para que esse grupo de pessoas seja empurrado para as margens da sociedade, agredindo seus corpos e sua moral.

A materialização desses discursos foi observada a partir de seis exemplos de violência de gênero dentro do espaço escolar, os quais evidenciaram como o preconceito vem se manifestando atualmente. As histórias narraram casos de ameaças, agressões físicas, constrangimentos, assédio sexual, moral e/ou psicológico, abusos sexuais e até estupro.

Logo na introdução, foram levantadas duas questões hipotéticas que deveriam ser respondidas ao longo da pesquisa. A primeira delas questionava se seria possível que as teorias foucaultianas oferecessem dados e elementos fundamentais para a elaboração de um currículo escolar que respeitasse as conexões intrínsecas entre saber, identidade e poder, prevenindo, assim, a violência de gênero.

A resposta é sim! Os exemplos analisados a luz da arqueogenealogia apontaram um olhar renovado para essa questão, pois ofereceram elementos retirados de experiências concretas que acionaram o alerta para a necessidade de combater determinados discursos dentro do ambiente escolar.

Para Heilborn (2010, p.26), os escritos de Michel Foucault são uma das reflexões mais importantes no compromisso de fazer a sociedade entender que o significado de sexualidade posto hoje, não surgiu neste momento presente, ao contrário, trata-se de “um dispositivo histórico, isto é, seria uma elaboração própria do Ocidente moderno, constituída por meio de um conjunto heterogêneo de saberes, práticas, organizações e instituições”. Ele também destaca que o tema do sexo tinha uma utilidade muito mais urgente para aqueles que detinham o poder, pois através dele seria possível exercer “[...] o controle do comportamento e da saúde da

população como um todo. O sexo tornou-se o ponto privilegiado em torno do qual se desenvolveu toda uma complexa tecnologia de administração da vida individual e coletiva” (Heilborn 2010, p. 26).

Não há mais como fugir desse assunto, pois as questões que envolvem a sexualidade humana estão espalhadas por todo grupo social, como exemplifica o livro de conteúdo voltado à formação de professores/as do Curso de Gênero e Diversidade na Escola, GDE (Brasil, 2009, p. 15):

No cotidiano escolar, a sexualidade está presente das mais variadas formas: nos pressupostos acerca da conformação das famílias, dos papéis e do comportamento de homens e mulheres; nos textos dos manuais e nas práticas pedagógicas; em inscrições e pichações nos banheiros e nas carteiras; em olhares insinuantes que buscam decotes, pernas, braguihas, traseiros; em bilhetes apaixonados e recadinhos maliciosos; em brincadeiras, piadas e apelidos que estigmatizam os rapazes mais “delicados” e as garotas mais atiradas” etc.

Desse modo, a escola necessita urgentemente revisar seu currículo, elaborando-o não apenas como um documento que garante a transmissão de saberes e conhecimentos, fortalecendo, assim, uma educação conteudista, mas é importante pensá-lo com base nas correlações existentes entre saber, identidade e poder. Entender que a violência de gênero tem uma origem histórica por meio da qual foram construídas tramas discursivas que deslegitimaram e desqualificaram a homossexualidade, empurrando-a para um modelo de comportamento imoral, transgressor e anormal, é um excelente caminho para que a instituição educadora consiga elaborar um currículo agregador, democrático e igualitário.

Um caminho para que esse objetivo seja consolidado em nossas escolas foi apontado no capítulo três deste trabalho, o qual abordou os estudos foucaultianos a respeito da estética da existência, um conceito que propõe, basicamente, pensar a existência de outra maneira, dar a ela outro significado e qualidade diferentes daquilo que lhe foi prescrito pelas leis. Foucault acreditava que era necessário problematizar o método disciplinar que trata as pessoas como coisas sem forma, que trabalha para determiná-las de maneira precisa através de um conjunto de saberes e poderes que fiscalizam seus corpos e pensamentos, estabelecendo entre elas uma uniformização e fazendo-as seguirem certos preceitos morais cujo objetivo é o desenvolvimento de uma sociedade dita “saudável”. Para ele, os sujeitos não são universais, não são dados de antemão, mas eles são fabricados, constituídos, produzidos. E para que isso possa acontecer existem técnicas/tecnologias/ferramentas – a educação é uma delas.

Sua estética da existência seria, então, um instrumento capaz de despertar o sujeito para a compreensão de sua própria vivência, fazendo-o entender o seu eu interior, pois somente assim ele conseguiria se libertar das leis ordenadas e metódicas que a todo momento trabalham para ajustar as particularidades de sua essência.

Considerando isso, propus que as práticas pedagógicas desenvolvidas atualmente nas escolas, pensassem a disciplina a partir do que Foucault estudou sobre a ética, destacando muito mais as especificidades do eu interior de cada sujeito, dando espaço para que ele desenvolva uma relação consigo mesmo ao invés de continuar insistindo nas velhas doutrinas morais que impõem um estilo de vida comum a todos. Dentro da ética foucaultiana, os valores morais que cada indivíduo adquire ao longo da vida tem ligação com aspectos significativos da estética da existência. Nela, os sujeitos alteram-se e modificam-se, construindo sua personalidade, sua marca, seu estilo. Dessa maneira, podemos pensar em uma “estética disciplinar”, um processo que se preocuparia com a individualidade de cada criança, as oportunidades que elas têm para se desenvolver de acordo com suas próprias escolhas, seus pontos de vista, e principalmente, suas experiências.

A educação escolar não é apenas um processo de transmissão de saber e conhecimento, uma educação conteudista, uma educação que sempre tem um objetivo externo ao sujeito, como por exemplo: terminar o ensino médio, passar no vestibular, concluir a faculdade e inserir-se no mercado de trabalho. Raramente vemos nela um exercício de construção efetiva do sujeito cujo objetivo seja cultivar-se, formar-se, fazer-se, construir-se através desse processo educativo. O que a escola está a produzir não são coisas, são pessoas. E essas pessoas possuem uma infinidade de sentimentos, vontades, gostos, interesses, qualidades, defeitos etc., ajudá-las a entenderem e desenvolverem suas subjetividades é responsabilidade escolar também.

Assim, uma prática pedagógica que esteja disposta a aplicar a teoria foucaultiana sobre as experiências de si, possibilitaria a construção de um espaço no qual as crianças vivenciariam as mais variadas situações de conflitos, tanto internas quanto externas. Dilemas subjetivos, existenciais, sentimentais que, na maioria das vezes, não são assuntos bem-vindos no espaço de discussões da sala de aula, poderiam ser abordados sem constrangimentos ou intimidações. Trazendo essas questões para o diálogo em grupo, eles perceberiam que a maneira como enxergam a si próprios e aos outros, impacta profundamente suas relações interpessoais. Ao contemplarem-se, compreenderem-se, avaliarem-se e controlarem-se eles conseguiriam buscar soluções que atenderiam a todos os envolvidos nesses conflitos. Inseridos nesse espaço em que se produzem experiências de si, as crianças descobririam sua verdadeira identidade,

construiriam uma personalidade autoconsciente e autodeterminada que não se envergonharia nem odiaria quem eles realmente são.

Para explicar como funcionaria uma prática pedagógica baseada no conceito da experiência de si dentro da sala de aula, utilizei como base os estudos de Jorge Larrosa que aplicou os conceitos foucaultianos à área da educação, elaborando dispositivos pedagógicos bastante específicos para a finalidade que também é defendida nesta pesquisa: provocar as experiências de si dentro do espaço escolar. Larrosa apontou cinco dimensões consideradas por ele como fundamentais para que esse processo se desenvolva: o ver-se, o interpretar-se, o narrar-se, o julgar-se e o dominar-se.

Tratam-se de etapas de um exercício que ensina o sujeito a olhar para dentro de si, duplicando-se, trazendo para o exterior aquilo que está em seu interior. A partir disso, esse eu duplicado começa a ser preenchido pelo que o indivíduo vai descobrindo de si mesmo ao passar pelas outras fases: o eu que se observa e nomeia para si mesmo aquilo que enxerga dentro de si; o eu que analisa sua história no presente a partir de suas recordações do passado, organizando-as temporalmente, para assim, construir sua identidade e projetar-se no futuro; o eu que julga a si mesmo ao estabelecer padrões de valores; e o eu que após conhecer-se e entender-se, pode, enfim, dominar a si próprio.

Entendemos, portanto, que o ser se constitui através da relação que mantém com sua metade, por isso a importância de trabalhar o conceito da experiência de si, pois nela há uma competência para a formação do sujeito. E, pensando por esse viés, a pesquisa trouxe, ainda, duas propostas de atividades elaboradas conforme as reflexões feitas por Larrosa sobre as muitas possibilidades e contribuições que os estudos foucaultianos no campo da experiência de si poderiam trazer para a educação, ambas detalhadas no capítulo seis.

Quanto a segunda questão hipotética mencionada na introdução desta dissertação que indagava a respeito da possibilidade de se analisar o conceito de homossexualidade através do método arqueológico, fazendo a sociedade compreender que os saberes agiram e continuam agindo de forma repressiva para manter as relações de poder que se pulverizaram na sociedade alcançando os mais variados micropoderes, como o espaço das salas de aulas, por exemplo

A resposta também é positiva! A violência de gênero tem relação direta com as formações discursivas que exerceram domínio sobre a sexualidade humana nos últimos séculos, impondo aos indivíduos normas heteronormativas. Baseando-me nas leituras citadas aqui, demonstrei que o comportamento homofóbico não é um problema individual, ou seja, não se pode pensar que seu surgimento ocorreu de maneira isolada, apartado da história e das relações sociais. Daí a importância de desconstrução dos discursos que colocam o homossexual como

alguém que carrega um desejo condenável, cujo comportamento é criminoso, pecaminoso e/ou patológico. O próprio Michel Foucault fala que dentro do discurso os sentidos são provisórios, até mesmo aquilo que damos como verdade, não passam de fabricações sociais que se formam em nós através da linguagem e do momento histórico que vivemos. Essa ideia nos permite pensar que todas os significados construídos, também podem ser desconstruídos: o racismo, o amor romântico, o sexismo, a homofobia etc.

E numa tentativa de realizarmos essa desconstrução optamos pelo método arqueogenealógico foucaultiano. Fazer uma análise do discurso desse tipo é trabalhar ao mesmo tempo com a arqueologia e a genealogia. Através da arqueologia foi possível perceber como o sentido de homossexualidade foi produzido historicamente ao longo dos anos, por qual motivo ganharam espaço os sentidos depreciativos e não outros que valorizassem as diferenças. E, por meio da genealogia, conseguimos identificar como a sociedade usou esses saberes sobre a homossexualidade para exercer poder sobre os corpos enquadrando-os em enunciados teológicos, jurídicos e científicos. Os exemplos citados comprovam que, apesar de estarmos no século XXI, ainda existem muitos discursos negativos sobre a homossexualidade completamente baseados em pelo menos um desses três tipos de enunciados citados. Eles circulam e estão presentes em todo corpo social, e um dos espaços onde eles vêm agido de maneira tão violenta é na escola.

A escola é capaz de desenvolver nas crianças, jovens e adolescentes, dependendo da qualidade que oferece, não apenas na estrutura física, mas também na convivência entre seu público, conhecimentos fundamentais para que eles desenvolvam sua cidadania de maneira respeitosa e consciente. Para tanto, é preciso estabelecer no interior de suas relações e atividades curriculares, conceitos e práticas pedagógicas baseadas na diversidade, na diferença, na subjetividade, representatividade, cultura e especificidades individuais como gênero, raça, etnia e sexualidade.

A pesquisa trouxe um diagnóstico capaz de promover debates nas escolas, chamando para uma mesa-redonda as instituições escolares e aqueles cuja autoridade lhes dá o poder de tomar decisões em prol do bem-estar da comunidade. Os elaboradores de políticas públicas devem estar abertos ao diálogo, atentos e compromissados diante dessa problemática, para, a partir disso, pensar em soluções criativas que levem em consideração, principalmente, a realidade dos cidadãos que vivem essa violência diariamente.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Latino-Americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2009.
- BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Trad. João Ferreira de Almeida. Versão Revista e Atualizada no Brasil. 2ª ed. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009.
- BORRILLO, Daniel. **L'homophobie**. Paris : PUF – Que sais-je?, 2000.
- BOURDIEU, P. **Qu'est-ce que faire parler un auteur?:** À propos de Michel Foucault. *Sociétés & Représentations*, Paris, n.3, p.13-18, nov. 1996.
- BRASIL. **Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.
- CARVALHO, I.S.F. de. **Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais**. In: AQUINO, I.G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996, p. 129 – 138)
- COSTA, Jurandir Freire. **A inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992. 195 p.
- _____. **Ordem médica e norma familiar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999
- DELEUZE, Gilles. **O que é um dispositivo?** Trad. de Ruy de Souza Dias e Hélio Rebello, 2001, a partir do texto: DELEUZE, G. Qu'est-ce qu'un dispositif? In: Michel Foucault philosophe. *Rencontre internationale*. Paris, 1989.
- _____. Foucault. São Paulo: Brasiliense. 2005.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- DUSSEL, I. Prefácio, In: ANTELO, E. & ABRAMOWSKI, A. L. *El renegar de la escuela: desinterés, apatia, aburrimiento, violencia, y indisciplina*. Rapario: Homo Sapiens, 2000, p. 9 – 11.
- ERIBON, D. **Michel Foucault: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FIGARI, Carlos. **Eróticas de la disidencia en América Latina**. Brasil, Siglos XVII al XX. Buenos Aires: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad – CICCUS: CLACSO, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981a.

_____. **Verdade e Poder**. In: _____. Microfísica do poder. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1981b. p.1-14.

_____. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **Dictionaire des Philosophes**. Paris, PUF. 1984, p. 297 – 298.

_____. **História da sexualidade III**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985._

_____. **Arqueologia do saber**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____. **História da Sexualidade – A vontade de saber**. Vol. 1. São Paulo: Graal, 1988.

_____. **Tecnologias del yo**. In: **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona, Paidós, 1990 (edição original em: L.H.Martin, H.Gutman e P.H.Hutton (Eds.). Technologies of the self. A seminar with Michel Foucault. Londres, Tavistock, 1988).

_____. **Subjectivité et vérité. Résumé des Cours**. 1970-1982. Paris, Juilliard, 1989.

_____. **Sobre a história da sexualidade**. In: M. Foucault, Microfísica do poder (pp. 243-276). Rio de Janeiro: Graal, 1995.

_____. **Michel Foucault e seus contemporâneos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

_____. **A História da Loucura na Idade Clássica (1961)**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970 – 1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

_____. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Política da Verdade:** Paul Rabinow entrevista Michel Foucault. In: RABINOW, P. *Antropologia da Razão: ensaios de Paul Rabinow*. Tradução de João Guilherme Biehl. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999. p.17-25.

_____. **Em defesa da sociedade:** curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.

_____. **Nietzsche, a genealogia, a história** IN: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Ética, sexualidade, política.** Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **Microfísica do poder.** 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.

_____. **Gerir os ilegalismos.** In: _____. Michel Foucault: entrevistas a Roger Pol-Droit. São Paulo: Graal, 2006. p.41-52.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **“Inquirição sobre as prisões: quebremos a barreira do silêncio”.** In: *Estratégia, poder-saber*. MOTTA, Manoel Barros. Trad. De Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 6-12.

_____. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 2008.

_____. **A Arqueologia do Saber.** 8.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FONSECA, M. A. **Max Weber, Michel Foucault e a história.** In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.). *Para uma vida não fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.239-251.

FREIRE, Sérgio. **Análise de discurso:** procedimentos metodológicos/2ª ed. Sérgio Augusto Freire de Souza. 2ª ed – Manaus: EDUA, 2021.

GREEN, James. **Além do carnaval:** a homossexualidade masculina no Brasil do século XX. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

_____. **Hebert Daniel:** política, homossexualidades e masculinidades no Brasil nas últimas décadas do século XX. In: PENTEADO, Fernando Marques; GATTI, Jose (Orgs.). *Masculinidades: teoria, crítica e artes*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2011.

GROS, Frédéric. **O cuidado de si em Michel Foucault.** In: Rago, Margareth (Org.); VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Figuras de Foucault*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2008.

- HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚO, Leila; BARRETO, Andreia. (orgs.). **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça** / GPP-GeR. Módulo 2. Políticas Públicas de Gênero. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010
- LARROSA, Jorge. **Tecnologias do eu e educação**. In: Silva, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.
- PLATÃO. **Diálogos**. Pará: Universidade Federal do Pará. 1975
- SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2003. 821 p.
- SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **Análise de discurso**: procedimentos metodológicos. Manaus: Instituto Census, 2014.
- TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso** – A homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- VEIGA-NETO, A. **Regulação social e disciplina**. In: SCHMIDT, S. (org.). A educação em tempos de globalização. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 45-48.