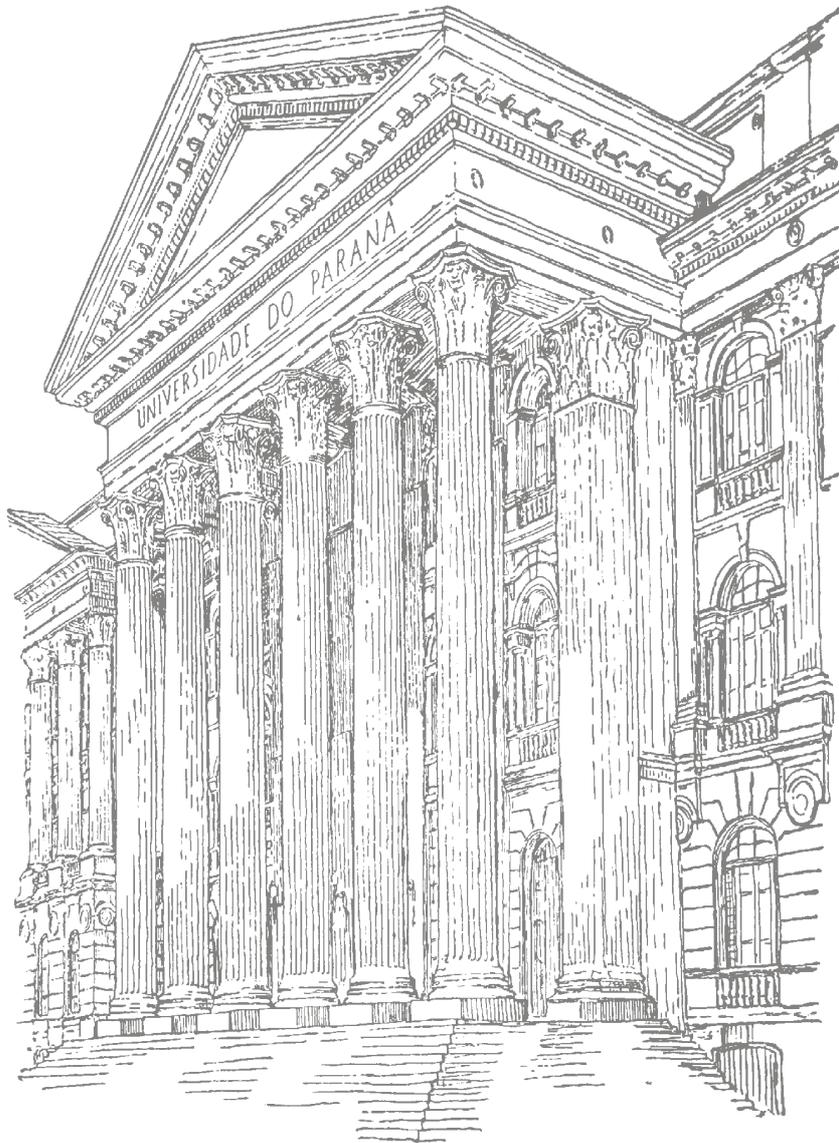


KÁTIA CRISTINA DIAS DA COSTA

**DISC
CURRI**



**ETROS
ENTAÇÃO**

**CURITIBA
2008**

KÁTIA CRISTINA DIAS DA COSTA

**DISCURSOS SOBRE CORPO E SEXUALIDADE NOS PARÂMETROS
CURRICULARES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DE ORIENTAÇÃO
SEXUAL**

Dissertação apresentada como requisito final à obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Professor Dr. Nilson Fernandes Dinis

**CURITIBA
2008**

TERMO DE APROVAÇÃO**KÁTIA CRISTINA DIAS DA COSTA****DISCURSOS SOBRE CORPO E SEXUALIDADE NOS PARÂMETROS
CURRICULARES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DE ORIENTAÇÃO
SEXUAL**

Dissertação aprovada como requisito final para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Nilson Fernandes Dinis
Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação
Setor de Educação – UFPR

Prof^a Dr^a Ana Lúcia Ratto
Departamento de Planejamento de Administração
Escolar
Setor de Educação - UFPR

Prof. Dr Carmen Lúcia Fornari Diez
Departamento de Educação Física
Setor de Ciências Biológicas – UFPR

Prof^a Dr^a Araci Asinelli da Luz
Departamento de Teoria e Prática de Ensino
Setor de Educação – UFPR

Curitiba, 28 de fevereiro de 2008

Para as mulheres que ainda em dias tão difíceis continuam a luta para tornar este mundo menos indiferente.

AGRADECIMENTOS

Várias foram às pessoas que me inspiraram e me ajudaram na construção deste trabalho. Certamente foi um trabalho de formiguinha.

Em primeiro lugar, minha família que nos momentos mais difíceis sempre estiveram ao meu lado, Marco, meu irmão, Quele, minha irmã, Maria do Carmo, minha mãe e a mais nova membra da família, a pequena Nhangá que me trouxe e ainda trará muitas alegrias.

Dentro do Programa de Pós-graduação, agradecimentos especiais, ao Professor Nilson Dinis, que entre as nossas teimosias, conseguimos trabalhar com respeito e seriedade; à Professora Tânia Braga que se mostrou muitíssimo companheira e prestativa, pessoa que nos contagia com o prazer várias vezes demonstrado na tarefa de lecionar.

Às professoras Araci Asineli, Ana Lúcia Ratto e Carmen Lúcia Fornari Diez pela parceria na qualificação do texto e pelos apontamentos que contribuíram para que o trabalho chegasse ao seu término. A Carmen, um especial agradecimento por ser a pessoa que me guiou desde a graduação na disciplina de Filosofia e que carinhosamente me acolhe em todos os momentos.

Quantos aos/as amigos/as estes/as são muitos/as e gostaria de citar todos/as, infelizmente não posso, mas, quero agradecer a Viviane Silveira Teixeira, companheira que contribuiu e muito nos momentos da pesquisa bem na minha vida pessoal; ao Ricardo que sempre estava disposto a ler e a dar *pitacos* no meu texto; ao Angelo, Lelê e Tiago que sempre me levaram para *surtar* e esquecer um pouco sobre o dever de casa; a Andréa que sempre perguntava o porquê disso ou o porquê daquilo e que mesmo sem entender ou quase sem entender, não perdia a paciência, ou até perdia; à Carol, querida amiga, que mesmo a distância sempre me impulsionava, não me deixando desistir nunca; e finalmente, porém não menos importantes aos/as amigos/as que por um motivo ou outro não puderam estar juntos comigo nesta caminhada.

E não caminharei 'de pensamento a pensamento', mas de atitude a atitude. Seremos inumanos – como a mais alta conquista do homem. Ser é ser além do humano. Ser homem não dá certo, ser homem tem sido um constrangimento. O desconhecido nos aguarda, mas sinto que esse desconhecido é uma totalização e será a verdadeira humanização pela qual ansiamos. Estou falando da morte? Não, da vida. Não é um estado de felicidade, é um estado de contato. (LISPECTOR, 1998, p. 52)

SUMÁRIO

SUMÁRIO	VII
RESUMO.....	VIII
ABSTRACT.....	IX
NOTAS INTRODUTÓRIAS	1
1. SUJEITOS E NÃO-SUJEITOS NAS RELAÇÕES ENTRE GÊNERO E SEXUALIDADE EDUCAÇÃO.....	6
1.1. DO SEXO AO GÊNERO: CONSIDERAÇÕES SOBRE UM CAMPO EM EBULIÇÃO	11
1.2. A BIOPOLÍTICA E OS DISCURSOS QUE CONSTITUEM A SEXUALIDADE LEGÍTIMA	15
1.3. O CORPO E AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE	19
1.4. É POSSÍVEL QUE ALGUÉM SEJA UM NÃO-SUJEITO?	22
2. DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	28
2.1. A PRODUÇÃO DE HETERONORMATIVIDADE NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS SOBRE ORIENTAÇÃO SEXUAL	30
2.1.1. <i>Corpo: matriz da sexualidade</i>	36
2.1.2. <i>Relações de gênero</i>	41
2.1.3. <i>Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis</i>	45
2.2 PRODUÇÃO DE HETERONORMATIVIDADE NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	45
3. A ÉTICA COMO INSTRUMENTO DE RESISTÊNCIA	55
3.1. SEXUALIDADES MARGINAIS E A CRIAÇÃO DE NOVOS MODOS DE VIDA....	65
3.2. A AMIZADE COMO PRINCÍPIO ÉTICO.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS.....	80

RESUMO

Nesta dissertação, escolho para a análise os Parâmetros Curriculares Nacionais de Orientação Sexual e Educação Física. Os PCN's são tidos como documentos importantes para a formação continuada de professores/as e agem na construção dos saberes escolares. Dessa forma, se constituem em recurso pedagógico no contexto brasileiro. Me interesso por discursos que circulam no interior destes documentos para a fabricação de corpos dóceis, para a produção da idéia de uma única possibilidade de vivência do exercício da sexualidade, ou seja, a heterossexualidade. Diante disso, percebo que alguns sujeitos não se encaixam em tal modelo. E alguns destes, ainda, buscam criar formas de resistência para contrapor-se à norma. Busco, por fim, movida pelos últimos estudos de Foucault sobre a ética, apontar para a possibilidade de produção de *modos de vida* que caminham em direção da amizade como forma estética da existência, rompendo com discursos e práticas moralizantes que regem as experimentações no campo da sexualidade.

Palavras chaves: Sexualidade, Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientação sexual, Educação Física.

ABSTRACT

In this dissertation, I choose to analyze the National Curriculum Parametes (PCNs) for Sexual Orientation and Physical Education. NCPs (PCNs) are regarded as documents which play an important role in the continuous formation of teachers and in the construction of scholarly knowledge. Thus, NCPs (PCNs) constitute a pedagogical resource in the Brazilian context. I am interested in discourses in these documents that contribute to the formation of docile bodies; to the production of the idea of a unique possibility of exercising sexuality, that is, heterosexuality. This leads me to believe that some subjects do not fit in such model, and some of these subjects even try to build ways to resist and thus oppose the norm. Finally, led by Foucault's latest studies on ethics, I intend to indicate the possibility of producing *ways of life* driven towards friendship as an existential aesthetic form, breaking off moralizing discourses and practices which guide experimentations when it comes to sexuality.

Key words: Sexuality, National Curriculum Parametes, Sexual Orientation, Physical Education.

Esse esforço que farei agora por deixar subir à tona um sentido, qualquer que seja, esse esforço seria facilitado se eu fingisse escrever para alguém. Mas receio começar a compor para poder ser entendida pelo alguém imaginário, receio começar a 'fazer' um sentido, com a mesma mansa loucura que até ontem era o meu modo sadio de caber no sistema. Terei de ter a coragem de usar um coração desprotegido e de ir falando para o nada e para o ninguém? - assim como uma criança pensa para o nada - e correr o risco de ser esmagada pelo acaso. (LISPECTOR, 1998, p.61)

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A presente pesquisa tem como principal objetivo estabelecer algumas conexões entre os conceitos do filósofo Michel Foucault em suas discussões sobre sexualidade e alguns discursos presentes na constituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Orientação Sexual e de Educação Física.

Apropriando-se dos conceitos foucaultianos, Judith Butler foi quem complementou a discussão a respeito da sexualidade, afinal, esta autora propõe a reflexão acerca de gênero e sexo, demonstrando que estes dois não são tão distintos como normalmente estamos acostumadas/os a demarcá-los. Segundo a autora, “se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado ‘sexo’ seja tão culturalmente construído quanto gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma.” (BUTLER, 2003, p. 25).

A partir da sugestão de Butler, assim como de Foucault, alguns estranhamentos surgiram na trajetória da construção deste trabalho. Aliás, a livre opção de estranhar, segue no trabalho como um todo. Isso que estou chamando de estranhamento é o ato de olhar para um objeto e desconfiar do porquê ele está ali ou acolá; ou como os sujeitos interagem com ele, ou seja, é fazer um exercício constante de questionamentos acerca dos objetos ou dos sujeitos.

Ainda no que diz respeito às questões de ordem metodológica, outras duas precisam ser explicitadas desde agora. A primeira relaciona-se à concordância com algumas/alguns teóricas/os feministas, que no momento de citar as referências de seus textos, além de escreverem o sobrenome — como indicam as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas —, escrevem o nome do sujeito, deixando claro o gênero de quem fala. Sendo assim, ao longo deste trabalho, sempre que for mencionado/a pela primeira vez um/a autor/a terá seu nome apontado juntamente o seu sobrenome.

A segunda escolha diz respeito ao ato político de evidenciar a duplicidade de gênero de cada adjetivo que surgir na organização textual. Professoras e professores, pesquisadores e pesquisadoras, autoras e autores, todos/as serão sempre mencionadas/os, ainda que a norma gramatical da língua portuguesa

indique que o artigo masculino generaliza os gêneros. Trata-se, vale mais uma vez afirmar, de uma escolha política clara. Além disso, evidencio que a ordem dos artigos será alternada aleatoriamente, ou seja, ora escrevo iniciando com “a”, ora com “o”. Desta maneira me permito inverter a ordem que estabelece uma prevalência para o gênero masculino que aparece primeiro.

Todas estas alternativas metodológicas evidenciam o entendimento de que a linguagem manifesta em sua organização, estruturas e regras, o caráter masculinista da sociedade patriarcal em que vivemos. Assim, minha escolha por tornar isso visível é uma forma de contraposição a essa pseudo-naturalidade. Ao tratar desta dimensão a pesquisadora Guacira Louro — referência que será amplamente utilizada no presente texto — afirma que:

A linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (do mesmo modo como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades etc.). (LOURO, 1997, p. 67)

Essa reflexão que Guacira resgata nos ajuda a pensar como situações tão corriqueiras, imbricadas no dia-a-dia, estão carregadas de teor parcial e, de certa forma, propõem um ocultamento de meninas e mulheres nos discursos mais familiares. Ainda nessa perspectiva a autora aponta que:

É impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina, na escola, consiste em saber, sempre que a professora disser que ‘os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio’, ela deve se sentir incluída. Mas ela está sendo, efetivamente, incluída ou escondida nessa fala? Provavelmente é impossível avaliar todas as implicações dessa aprendizagem; mas é razoável afirmar que ela é, quase sempre, muito duradoura. É muito comum que uma profissional, já adulta, refira a si própria no masculino: ‘eu, como pesquisador...’. Afinal, muitos comentariam, isso é ‘normal’. Como também será normal que um/a orador/a, ao se dirigir para uma sala repleta de mulheres, empregue o masculino plural no momento em que vislumbrar um homem na platéia (pois essa é a norma, já que aprendemos e internalizamos regras gramaticais que indicam ou exigem o masculino). (LOURO, 1997, p. 65-66).

Esses fatos são vivenciados cotidianamente e muitas vezes pouco questionados, pois a linguagem é construída por práticas normalmente machistas que estão a serviço da manutenção de uma lógica discriminatória de organização do mundo de mulheres e homens.

Levando em conta os pontos de partida explicitados, o texto está organizado em três capítulos, que, não obstante a divisão estrutural, buscam confluências.

No **capítulo um** trato de mencionar quais foram as minhas experiências, dos lugares que eu passei ou porque estou nesse lugar. A organização deste capítulo se dá também para localizar conceitualmente a discussão no campo das relações entre corpo, sexualidade e gênero nas práticas educativas, traçando tal percurso a partir de diversos/as autores/as de também diversos campos da Filosofia e dos Estudos de gênero. Nele serão fundamentais os conceitos de *corpos abjetados* — calcado pela pesquisadora Judith Butler —, de *biopolítica* — do já citado filósofo francês Michel Foucault — e *desconstrução*, de Jacques Derrida.

Já o **segundo capítulo**, é dedicado à análise dos dois volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais escolhidos para a presente pesquisa. Dessa forma, dedicado à análise do volume de Orientação Sexual, dando conta de todas as subdivisões apresentadas no texto original; outro com vistas aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física.

No **capítulo três** busco amarrar os dois documentos em uma análise mais ampla dos discursos sobre sexualidade e gênero que operam prioritariamente no documento como um todo. Além disso, busco conexões com o pensamento foucaultiano no campo da ética.

Estou procurando, estou procurando. Estou tentando entender. Tentando dar a alguém o que vivi e não sei a quem, mas não quero ficar com o que vivi. Não sei o que fazer do que vivi, tenho medo dessa desorganização profunda. Não confio no que me aconteceu. Aconteceu-me alguma coisa que eu, pelo fato de não saber como viver, vivi uma outra? A isso quereria chamar desorganização, e teria a segurança de me aventurar, porque saberia depois para onde voltar: para a organização anterior. A isso prefiro chamar desorganização pois não quero me confirmar no que vivi - na confirmação de mim eu perderia o mundo como eu o tinha, e sei que não tenho capacidade para outro. (LISPECTOR, 1998, p.78)

1. SUJEITOS E NÃO-SUJEITOS NAS RELAÇÕES ENTRE GÊNERO E SEXUALIDADE EM EDUCAÇÃO

A presente investigação acadêmica começou a ser traçada durante a graduação em Educação Física, especificamente, quando questões relacionadas às mulheres vítimas de violência doméstica principiaram a me incomodar. Esta curiosidade caracterizou-se e intensificou-se pela participação no projeto de extensão universitária, denominado “Resistência de Maria”¹.

Uma parte das atividades deste projeto consistia naquilo que chamávamos intervenção, momento no qual, pretendíamos nos aproximar dessas mulheres. Nosso interesse residia em compreender os corpos violentados e, diante disto, proporcionar práticas que pudessem suscitar, nelas, a reflexão sobre essas condições às quais estavam submetidas, com o intuito de propiciar reflexões sobre o entendimento do que é ser mulher e, desta maneira, indicar caminhos para posicionamentos mais autônomos e de respeito próprio.

Enquanto buscávamos esse desenvolvimento, a necessidade de entender mais profundamente as questões que envolviam a vida de tais mulheres — e as nossas, enfim — tornou-se imediata e o campo que pareceu mais gritantemente latente era referente às temáticas relacionadas ao gênero e sexualidade, já que era neste contexto que os principais conflitos, contradições e insatisfações se instalavam nos sujeitos em questão e na relação que buscávamos estabelecer com os mesmos.

¹ O Projeto “Resistência de Maria” foi desenvolvido a partir de 2003 sob orientação da Professora Dr^a Carmen Lúcia Fornari Diez e por acadêmicos e acadêmicas dos cursos de Educação Física, Psicologia e Pedagogia; e vinculava-se à Pró-reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Paraná. As atividades do projeto eram desenvolvidas na Pousada de Maria, casa que abriga mulheres vítimas da violência doméstica, mantida pela Fundação de Ação Social – FAS. A Pousada de Maria, além de abrigar as mulheres, recebe os filhos e as filhas destas e oferece condições para que estas mulheres procurem emprego, regularizem documentos, recebam auxílio médico e assistência jurídica.

Diante disto, especialmente o campo da Filosofia constituiu minhas construções e desconstruções sobre tal temática. Logo me deparei com Michel Foucault, que me instigou a olhar para o mundo, diferentemente. Foi à primeira vez que me coloquei em contato com estes referenciais, principais fontes de meu cada vez maior envolvimento com este campo do saber.

Este interesse pelo tema me acompanhou em diversas fases de minha trajetória. Com ele construí meu projeto de graduação e, mais do que isso comecei, a trilhar minha carreira profissional enquanto educadora e pesquisadora, ao redigir o pré-projeto para a seleção de mestrado.

Desde então, as inquietações foram aumentando. A cada novo momento o incômodo diante das questões associadas à mulher, ao corpo, ao gênero e à diversidade sexual parece mais presente. A partir das discussões no grupo, que ganhavam certo calor com minhas/meus colegas, estávamos também frente a uma problemática: nossas pesquisas não tinham tanto reconhecimento quanto as demais perante a academia. Tais diferenças se manifestavam de diversas formas, desde a pouca aceitação de nossas idéias como pensamentos válidos e importantes para a formação de professoras e professores de Educação Física, até o desprivilegio de fomento institucional para as pesquisas e ações que desenvolvíamos.²

Neste momento, vimos à necessidade de constituir um grupo de estudos a fim de legitimar nosso trabalho diante da instituição. Assim, formamos um grupo que visava discutir as questões relativas ao corpo, gênero e Educação Física. Neste ambiente, de discussão e análise conceitual, minhas questões foram se multiplicando e, portanto, nesta fase comecei a sentir a necessidade de aprofundar questões bastante particulares.

Iniciei o delineamento do meu projeto de mestrado, e, a partir deste, meu olhar se direcionou para o ambiente escolar com intuito de compreender

² A cisão entre as perspectivas biologicistas-positivas (que entendem corpo a partir de uma visão deste como invólucro biológico) e as diversas perspectivas culturalistas para o entendimento do campo de saberes composto pela Educação Física, é uma constante na história deste campo, gerando disputas significativas que se manifestam em diversas esferas da produção de conhecimento.

como as questões de sexualidade, corpo e gênero são tratados em tal contexto. Dentre as diversas possibilidades de análise de tais dimensões na escola, deparei-me com os documentos que orientam e normatizam estas instituições, ou que de maneira significativa às envolvem, dentre as quais, considerando importância e representatividade, selecionei os Parâmetros Curriculares Nacionais — daqui por diante citados como PCN's — como objeto para análise documental no presente estudo. Do conjunto dos dez volumes que constituem todo o documento, recortei os que tratam mais especificamente das relações corpo-gênero-sexualidade: o que trata do tema transversal, Orientação Sexual e os Parâmetros Curriculares de Educação Física.³

No confronto de todos os contextos acima citados emerge o objetivo principal de minha pesquisa: pretendo então analisar alguns dos discursos de sexualidade e gênero contidos nestes documentos, buscando perceber em que concepções de mundo e corpo estão alicerçados. Para tanto, me aproprio de conceitos foucaultianos como ferramenta de análise.

A exploração dos sentidos, fundamentos e possibilidades dessa metodologia se dará em capítulo específico do trabalho dissertativo. No entanto, parece ser importante que aqui sejam feitas algumas considerações iniciais. Para esta finalidade, dialogo com o entendimento de Rosa Fischer a respeito da questão, afirmando que:

[...] é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. E a primeira tarefa para chegar a isso é tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados

³ Esta escolha será melhor descrita e justificada no capítulo em que a análise se dará. Para o momento afirmo que o interesse pelos PCN's está na dicotomia entre opção e obrigação, já que mesmo que estes documentos sejam de uso opcional de cada professor/a, têm sido referências amplamente cobradas. Isto se verifica à medida que são cobrados como conteúdos em grande parte dos concursos e/ou provas admissionais em Educação.

conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de 'reais' intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. É como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então, pelo estudioso. (FISCHER, 2001, p. 1-2)

Em busca de cercar o objeto da investigação aqui proposto, dedico esta primeira parte do texto a estruturar algumas amarras conceituais que servirão de alicerce para as análises que pretendo realizar. Tais amarrações partem da reflexão sobre os agenciamentos que envolvem a constituição dos sujeitos escolares, especialmente as meninas e as mulheres.

Esta constituição será analisada partindo de quatro eixos principais: a reflexão a respeito de como se constituem as identidades de gênero; as diferenças nas possibilidades de exercício da sexualidade de homens e mulheres; a discussão de como as duas dimensões anteriores se manifestam no corpo e por fim uma elaboração em que evidencio o conceito de zona de abjeção, que de certa forma sintetiza as relações focalizadas anteriormente.

Antes, no entanto, se fazem necessárias algumas considerações que explicitem quais são os sujeitos que me interessam nessa pesquisa.

Discutir sobre os sujeitos de quem quero falar é também questionar a matriz sexual que se mostra um tanto cristalizada na nossa sociedade — uma matriz branca, masculinista, falocêntrica e heterossexual — onde a diferença discriminatória baseada nas oposições construídas culturalmente entre os sexos, é o divisor de águas entre homens e mulheres.

Para saber mais destes sujeitos é preciso entender os lugares que eles têm ocupado prioritariamente nos campos da organização social. Tais configurações têm ganhado novas roupagens com o passar dos tempos, no entanto a estrutura básica que serve de modelo para análise, continua a mesma, em muitos lugares da cultura brasileira: para as mulheres, a casa, o cuidado com os filhos/as, sendo a idéia de fecundidade fundamental para garantia da definição de mulher. Segundo Nádia de Souza "(...) a mulher passa a ser posicionada ao engravidar, ou seja, mostra o lugar de cuidadora que ela deve assumir ao saber-se grávida. Os cuidados e os olhares,

que agora se voltam para essa mulher-mãe, passam a privilegiar o ser que ela carrega dentro de si". (SOUZA, 2005, p. 179).

Dentro desse modelo, da família nuclear, no espaço privado da casa, a mulher, além de cuidar da prole, se dedica ao cuidado do lar e também do marido. Diante desta condição, que não oferece vínculo algum com o trabalho externo, a mulher acaba entendida como um ser inferior aos homens na estrutura social, já que não é remunerada pelos serviços que acumula em sua condição de ser mulher, tradicionalizada, cristalizada, machista.

Por mais que pareçam, a priori, distantes no tempo, estas situações continuam merecendo nossa atenção e debate. As formas de ser mulher passam por diferentes processos de metamorfose, no entanto, estamos longe de uma relação de equidade entre os sexos. A mulher briga por espaços dantes, não por ela ocupados, assume a vida pública e passa a ser remunerada por isso, no entanto continua a ser a responsável prioritária pelo cuidado com as/os filhas/os, além de comprovadamente ainda ter menores salários que os homens, para exercer as mesmas funções que estes.

Poderíamos também afirmar que gradativamente as mulheres têm se apropriado do direito de ser ou não mãe, ainda que tal afirmação carregue consigo uma série de contradições e polêmicas. A contradição em questão reside no fato de que as mulheres que escolhem não exercer a função materna ainda vivem sob o estigma de serem consideradas menos mulheres. Isso é evidenciado quando ainda mais acalentadas nas discussões em torno da prática do aborto, onde o direito das mulheres sobre seus corpos é motivo de disputas nas mais variadas esferas.

Como podem observar, vários são os exemplos que afirmam, historicamente, motivos para que os homens sejam percebidos como dominantes na relação entre os gêneros. Tais representações estão fundamentadas em diversas justificativas, a partir das quais a responsabilidade pela pretensa inferioridade recai sobre as mulheres, propondo uma culpabilização das mesmas sobre a própria condição.⁴

Feitas estas primeiras aproximações, de ordem conceitual mais ampla e genérica, posso me aproximar daquilo que mais me interessa neste campo: como

⁴ As mudanças nas relações entre homens e mulheres no campo da biologia e do trabalho têm sido amplamente debatidas por diversas/os autoras/es. Não é minha intenção esgotar nenhuma das questões citadas, mas sim utilizá-las como ponto de partida para as reflexões específicas que pretendo desenvolver.

são construídos os sujeitos e os não-sujeitos a partir das relações de gênero e sexualidade que se manifestam no corpo em escolarização.

1.1. Do sexo ao gênero: considerações sobre um campo em ebulição

É com uma alegria tão profunda. É uma aleluia. Aleluia, grito eu, aleluia que se funda com o mais escuro uivo humano da dor de separação, mas é grito de felicidade diabólica. Porque ninguém me prende mais. Continuo com capacidade de raciocínio -, mas, agora quero plasma – quero me alimentar diretamente da placenta. Tenho um pouco de medo: medo ainda de me entregar, pois o próximo instante é desconhecido. (LISPECTOR, 1976, p.07)

Como resposta às diversas desigualdades nos direitos e condições de vida, para mulheres e homens, aqui descritos, várias têm sido as iniciativas de mulheres descontentes com sua condição, tendo nos movimentos feministas seu expoente maior. Sobre o movimento Marlene Strey nos traz que:

Esse movimento teve suas origens em vários acontecimentos: na revolução norte-americana, quando John Stuart Mill reivindica para as mulheres as promessas da Declaração de Independência; na Revolução Francesa, com a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã redigida por Olímpia de Gouges em 1791 (inspirada na Declaração dos Direitos do Homem) e 'A Reivindicação dos Direitos da Mulher' de Mary Wollstonecraft de 1792, em seus dois documentos fundacionais, que, sem outorgar direitos às mulheres, proporcionaram as bases conceituais e teóricas que permitiram a luta pela igualdade de direitos políticos e educativos. Abriu-se um espaço público às mulheres no qual puderam manifestar-se, ainda que o discurso e as práticas feministas se mantivessem caladas durante um longo tempo. (STREY, 1998, p. 181)

Junto com os movimentos sociais que saíram em defesa de novas condições e possibilidades de vida para as mulheres, vê-se ampliar o espaço para tais reivindicações no ambiente de produção do conhecimento. Especialmente a partir dos anos 70, se instaura uma discussão no que se refere à diferença entre sexo e gênero, entendendo-se sexo como sendo determinado pela genitália, pelo corpo biológico; e gênero, como aquilo que se constrói tanto social quanto culturalmente, no que diz respeito à maneira de ser feminino e/ou masculino. Tal percepção está

intimamente relacionada às perspectivas de entendimento que dissociam natureza e cultura.

Dentro desta discussão Guacira Louro contribui ao afirmar que:

A emergência da categoria [gênero] representou, pelo menos para aquelas e aqueles que investiram na radicalidade que ela sugeria, uma virada epistemológica. Ao utilizar gênero, deixava-se de fazer uma história, uma psicologia, ou uma literatura das mulheres, sobre as mulheres e passava-se a analisar a construção social e cultural do feminino e do masculino, atentando para as formas pelas quais os sujeitos se constituíam e eram constituídos em meio a relações de poder. O impacto dessa nova categoria analítica foi tão intenso que, mais uma vez, motivou veementes discussões e mesmo algumas fraturas internas. Também as relações de gênero passaram a ser compreendidas e interpretadas de muitas e distintas formas, ajustando-se ou interpelando referenciais marxistas, psicanalíticos, lacanianos, foucaultianos, pós-estruturalistas. (LOURO, 2002, p.15)

Tais afirmações demonstram como as discussões se ampliavam, tomando inclusive diversas direções epistemológicas. Em meio a tantas possibilidades de arcabouço teórico-metodológico para análise das questões de gênero — que emergem no contexto citado por Guacira — destaco minha escolha por aquelas teorias que coadunam com os princípios filosóficos Neo-Nietzschianos, por entender que as ferramentas propostas em tal perspectiva são as que me permitem um estado permanente de estranhamento.

Neste conjunto de teorias, um conceito que se torna relevante para a discussão aqui proposta, é o sentido dado por Jacques Derrida a desconstrução, já que este permite questionar as normatizações e os binarismos que são parte da constituição da nossa sociedade.

Sobre tal conceito, a pesquisadora Joan Scott afirma que para Derrida:

[...] desconstruir significa analisar operações da diferença nos textos e as formas nas quais os significados são trabalhados. [...] Revela a interdependência de termos aparentemente dicotômicos e como seu significado se relaciona com uma história particular. Mostra-se como oposições não naturais, mas construídas; e construídas para propósitos particulares em contextos particulares. (SCOTT, 1999, p. 208)

Derrida compreende a desconstrução enquanto uma ferramenta política que luta contra o autoritarismo político e injustiça. Segundo o autor, “a desconstrução

deveria buscar uma nova investigação de responsabilidade, questionando os códigos presentes na ética e na política”. (*apud* STRATHERN, 2002, p. 68). Mas provocados pelo conceito do autor, nos apropriaremos de uma forma mais livre do conceito ao longo de nosso texto.

Desta forma, os discursos sobre o sujeito ganham novos sentidos e possibilidades, mais plurais e, ao mesmo tempo, mais suscetíveis à diferença. É o que Judith Butler (2003) propõe no sentido de re-significar o sujeito. A partir daí, a autora esclarece ainda seu posicionamento no tocante à constituição do gênero, contrariando a posição que indica esta dimensão como uma construção, ao dizer que:

[...] a idéia de que gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei natural inexorável. Quando a ‘cultura’ relevante que ‘constrói’ o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino. (BUTLER, 2003, p. 26)

Esta é então uma das contribuições que Butler dá na construção deste campo fazendo refletir a respeito do que Beauvoir já dissera:

[...] tornar-se mulher é um conjunto de atos propositais e apropriativos, a aquisição gradual de uma postura, um ‘projeto’ em termos sartrianos, assumir um estilo e significado corpóreo culturalmente estabelecido, quando ‘torna-se’ é entendido como significando ‘assumir ou encarnar intencionalmente’. (..) Se os gêneros são em certo sentido escolhidos, então o que acontece com a definição de gênero como uma interpretação cultural de sexo, isto é, que acontece com os modos pelos quais somos quer dizer, já culturalmente interpretados? Como pode o gênero ser ao mesmo tempo questão de escolha e construção cultural? (BUTLER, 1987, p. 139)

A reflexão proposta por Butler nos instiga a perceber o processo de generificação como muito mais complexo do que inicialmente parecera. Mais isso, demonstra que este é meticuloso, ou o que Foucault poderia denominar de “infinitesimal poder”. Muito embora gênero seja um conceito que é traduzido,

simploriamente, como a construção social de sexo, este mais se assemelha a um projeto, ou seja:

[...] não é possível assumir um gênero de um momento para outro. Trata-se de um projeto laborioso, sutil e estratégico, e quase sempre velado. Tornar-se um gênero é um processo impulsivo, embora cauteloso, de interpretar uma realidade plena de sanções, tabus e prescrições. A escolha de assumir certo tipo de corpo, viver ou usar o corpo de certo modo, implica um mundo de estilos corporais já estabelecidos. Escolher um gênero é interpretar normas de gênero recebidas de um modo que as reproduzam e organizem de novo. Menos um ato radical de criação, o gênero é um projeto tácito para renovar a história cultural nas nossas próprias condições corpóreas. Não é uma tarefa prescritiva de que devemos nos esforçar do fazer, mas aquela em que estamos nos esforçando sempre, desde o começo. (BUTLER, 1987. p. 143)

Desde então, o questionamento passa a ser outro: o que materializa gênero e sexo? Para além das dicotomias e linearidades do binômio sexo-gênero, faz-se necessário desistir da cisão entre natureza e cultura, entendendo sexo também como uma dimensão cultural.

Então, “Se o sexo é ele próprio uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como interpretação cultural do sexo.” (BUTLER, 2003, p. 25). Diante desta interpretação, o sexo é um meio discursivo/cultural pelo qual a natureza sexuada ou o sexo natural é produzido e estabelecido como pré-discursivo.

Desse modo, para Butler a materialidade do sexo – longe de ser um simples fato biológico, é efeito dissimulado do poder, das normas regulatórias machistas e, como veremos, heterossexistas. O sexo é normativo, ele produz e também regula o corpo, assim, ele permite, mas também o sanciona de certos tipos de identificações.

Com esta discussão, bastante recente, a autora propõe uma perspectiva de entendimento que desordena o que estávamos de certa forma tendenciosos/as a denominar gênero, possibilitando olhar com estranheza a fim de desnaturalizar ou desconstruir, no sentido derridiano, o que está naturalizado e realizar uma ruptura de conceitos, ou seja, o processo de estranhamento é uma opção ininterrupta, que pode indicar algumas respostas, mas reconhece que elas podem noutra momento serem alteradas.

1.2. A biopolítica e os discursos que constituem a sexualidade legítima

Nestas condições, a crítica (e a crítica radical) é absolutamente indispensável para toda transformação. Pois uma transformação que permaneça no mesmo modo de pensamento, uma transformação que seria apenas uma certa maneira de melhor ajustar o pensamento mesmo à realidade das coisas, seria apenas uma transformação superficial.

Por outro lado, a partir do momento em que se começa a não mais poder pensar as coisas como se pensa, a transformação se torna, ao mesmo tempo, muito urgente, muito difícil e ainda assim possível.

Então, não há um tempo para a crítica e um tempo para a transformação. Não há os que fazem a crítica e os que transformam, os que estão encerrados em uma radicalidade inacessível e aqueles que são obrigados a fazer concessões necessárias ao real. Na realidade, eu acredito que o trabalho de transformação profunda pode apenas ser feita ao ar livre e sempre excitado por uma crítica permanente. (FOUCAULT, 1994, p. 181)

Considero, no campo da construção das idéias e também da vivência enquanto sujeito, que é cada vez menos possível tratar dos processos de generificação sem aliar esta discussão às que pautam as formas de exercício da sexualidade.

Alguns exemplos de tal simbiose parecem necessários neste momento. Não podemos nos furtar de perceber que as mulheres tem sido especialmente limitadas a exercer sua sexualidade dentro de uma identidade já construída e diretamente relacionada com a maternidade. Desta maneira, pensar em prazer e/ou desejo torna-se no mínimo secundário, quando não quase **impraticável**⁵.

⁵ O sentido pelo qual eu qualifico como impraticável e subsequentemente limitado é para demonstrar que as mulheres ficam num plano de inferioridade quando comparadas aos homens no exercício da sexualidade. Para tanto faço uso do seguinte texto: *Identité sexuelle/sesúée/de sexe?* da autora Nicole Claude Mathieu (1991), traduzido por Marlene Tamanini. Na leitura da autora, Claude Lévi - Strauss fala do estabelecimento artificial, por meio da divisão do trabalho, de uma mútua dependência social e econômica entre os sexos permitindo o casamento e a família, de onde ele sinaliza também que se trata da refundação cultural das condições biológicas – naturais da reprodução. Ainda segundo Mathieu, Tabet (1985) sublinha como as sociedades utilizaram de muitos meios para realizar a manipulação social das condições de reprodução da espécie humana e como esses meios se tornam o abortamento, o infanticídio, as interdições sobre as relações sexuais podem ser colocadas à fecundidade das mulheres - isso permite trazer em evidência a construção social da diferença dos sexos por meio dos desvios contraídos sobre a sexualidade. A etnologia colocou em evidência ao longo do tempo a apropriação pelos homens - através de um jogo de alianças e de controles das mulheres de sua capacidade reprodutiva. Essas estratégias ocorrem dentro das sociedades humanas na maioria das vezes, principalmente no casamento e pela transformação do organismo psíquico-fisiológico das mulheres por canalizar um desejo normalmente polimorfo em direção à heterossexualidade – e de especializar para fins de especializar a imposição da

Já no caso dos homens, que assumem a vida pública desde as primeiras organizações sociais, o exercício da sexualidade parece muito mais possível, ou seja, trata-se de algo que pertence ao universo tido como masculino. Tal pensamento se materializa na concepção de que ao homem não basta estar na vida pública: a ele cabe ter sucesso em suas atividades profissionais e ter suas necessidades sexuais saciadas, sob a pena de, no insucesso, também estar enquadrado na lista dos homens menos homens.

Levando em consideração as diferenças acima indicadas, pode-se afirmar — ainda que com as devidas ressalvas — que o exercício da sexualidade das mulheres se mostra **limitado**, ou quase **inexistente**; enquanto a dos homens é estimulada sob várias formas e justificativas, ultrapassando inclusive os limites da vida conjugal. Aqui se percebe uma noção diferenciada de sujeitos: a mulher, portadora de uma sexualidade praticamente restrita à reprodução e o homem com a sexualidade vinculada tanto à formação familiar quanto à dimensão do prazer.

Estes exemplos, ainda que possam ser criticados ou que existam divergências para seus entendimentos, demonstram como os processos de generificação e sexualização, por assim dizer, caminham lado a lado.

Isso mais uma vez me aproxima dos estudos de Foucault. Na perspectiva do autor, para além de uma dada propensão biológica, portanto naturalizada, devemos entender a sexualidade como uma dimensão histórica. Neste sentido, localiza a sexualidade como uma invenção do século XVIII, configurada como um conjunto de práticas delimitadas, de conceitos médicos e psicológicos.

Em meio às significativas e profundas transformações sociais que ocorriam naquele período, fez-se necessário o controle e delimitação de práticas sexuais e comportamentos a partir de então considerados normais ou anormais, tendo como objetivo, entre outros a ‘moralização’ das populações dentro dos padrões burgueses. Tem-se então a criação do que Michel Foucault denomina *dispositivo da sexualidade*:

regularidade do coito. Os estudos mais recentes mostram que sua capacidade reprodutiva, foi rentabilizada na capacidade de reproduzir. Através da domesticação da sexualidade das mulheres, torna-se difícil considerar o sexo como um simples dado biológico natural. Rubin estima que ao nível mais geral, a organização social dos sexos repousa sobre o gênero, a heterossexualidade obrigatória e do constrangimento da sexualidade das mulheres.

Através deste termo (dispositivo) tento demarcar um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes termos. (FOUCAULT, 1996, p. 244)

Assim, com a delimitação desta sexualidade, tem-se o esquadramento médico, psicológico, pedagógico, religioso e jurídico dos sujeitos e suas práticas, surgindo os doentes ou pervertidos, entre eles o homossexual. Logo, ao mesmo tempo em que o discurso da sexualidade visava — e este projeto não parou de atualizar suas estratégias — controlar os corpos e suas práticas, cria uma série de conceitos e sujeitos legitimados a partir de um tipo de vivência da sexualidade. Isso se processa sob os auspícios do discurso científico, já que:

[...] as técnicas de poder exercidas sobre o sexo não obedeceram a um princípio de seleção rigorosa mas, ao contrário, de disseminação e implantação das sexualidades polimorfos (...) a vontade de saber não se detém diante de um tabu irrevogável, mas se obstinou — sem dúvida através de muitos erros — em constituir uma ciência da sexualidade. (FOUCAULT, 1988, p. 17)

Falar de sexo torna-se uma necessidade, pois, ao falar sobre sexo também se proporciona prazer. E ao falar, ou confessar, criam-se mecanismos para que ele possa ser regulado. Foucault demonstra em *História da Sexualidade I: a vontade de saber* que:

[...] o essencial é a multiplicação dos discursos sobre o sexo no próprio campo do exercício do poder: incitação institucional a falar de sexo e a falar dele cada vez mais; obstinação das instâncias de poder a ouvir falar e a fazê-lo falar ele próprio sob a forma da articulação explícita e do detalhe infinitamente acumulado. (FOUCAULT, 1988, p. 22)

Sexo, quando começa ser analisado e administrado, passa a ser um interesse do Estado. Este passa a se preocupar com o que a sua população faz, e assim, nasce uma biopolítica acerca da sexualidade, conforme Foucault analisa:

No cerne deste problema econômico e político da população está o sexo; é necessário analisar a taxa de natalidade, a idade do casamento, os nascimentos legítimos e ilegítimos, a precocidade e a frequência das relações sexuais, a maneira de torná-las fecundas ou estéreis, o efeito do celibato ou das interdições, a incidência das práticas contraceptivas – desses famosos ‘segredos funestos’ que os demógrafos, na véspera da Revolução, sabem já serem conhecidos no campo. (FOUCAULT, 1988, p. 28)

O discurso passa a ser regulado, e desde então, tem-se o discurso autorizado e o não autorizado. Dessa maneira, os silenciamentos compõem grande parte da constituição da sexualidade. Mesmo que se fale sobre sexo, tem-se um cuidado com quando e como se fala, há uma incitação para se falar de sexo, porém, há também uma moralização do mesmo.

A partir do momento em que este conjunto de ações, disciplinaram os corpos dóceis, aumenta-se, exaustivamente, os discursos sobre sexo. E aumentam também instituições (médicas e jurídicas) que cuidam para o bom sucesso desta “ortopedia discursiva” sexual. Destarte, Foucault, articula como isso foi organizado:

[...] essa colocação do sexo em discurso não estaria ordenada no sentido de afastar da realidade as formas de sexualidade insubmissas à economia estrita da reprodução (dizer não às atividades infecundas, banir os prazeres paralelos, reduzir ou excluir as práticas que não têm como finalidade a geração). Através de tais discursos multiplicam-se as condenações judiciárias das perversões menores, anexou-se a irregularidade sexual à doença mental; da infância à velhice foi definida uma norma do desenvolvimento sexual e cuidadosamente caracterizados todos os desvios possíveis; organizaram-se controles pedagógicos e tratamentos médicos; em torno das mínimas fantasias, os moralistas e, também e sobretudo, os médicos, trouxeram à baila todo o vocabulário enfático da abominação: isso não equivaleria a buscar meios de reabsorver em proveito de uma sexualidade centrada na genitalidade tantos prazeres sem fruto? (FOUCAULT, 1988, p. 37).

Esta biopolítica sobre a sexualidade, sobre os sujeitos, foi um processo meticuloso que institucionalizou a maneira de pensar o exercício de certa sexualidade e negar as *outras*. Dá-se início, a partir daí, ao processo de criminalização da sexualidade tida como desviante expandindo assim os mecanismos de controle para que a sexualidade aceita se mantenha. A partir do

século XIX, de acordo com os escritos de Foucault, surgem as sexualidades ilícitas, momento em que cresce o controle e a moralização. Principalmente na mecânica de funcionamento das instituições disciplinares, o controle de práticas sexuais como: a masturbação, a homossexualidade, o incesto, entre outras dessas práticas, eram julgadas a fim de serem contidas e/ou produzidas de alguma maneira.

Esta reflexão, acerca do dispositivo da sexualidade, parece fundamental para a discussão que aqui proponho, uma vez que desde então, tem-se uma determinada concepção daquilo que é normal ou natural. A naturalização das práticas foi construída através desse discurso, fazendo com que as formas que fogem dessa norma geral sejam consideradas imorais ou antinaturais, encontrando-se neste limbo tanto as práticas homossexuais como as diferentes formas de ser mulher ou homem. Tendo estes pensamentos como princípio,

afirma-se e reitera-se uma seqüência de muitos modos já consagrada, a seqüência sexo-gênero-sexualidade. O ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um 'dado' anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário. Tal lógica implica que esse 'dado' sexo vai determinar o gênero e induzir a uma única forma de desejo. Supostamente não há outra possibilidade senão seguir a ordem prevista. (LOURO, 2004, p. 15)

Na leitura de Deborah Britzman, nestas estratégias de manutenção de categorias generificadas para a vivência da sexualidade reside à certeza de que “primeiro a pessoa ‘obtem’ o gênero correto e depois, como consequência direta, ‘obtem’ a heterossexualidade”. (BRITZMAN, 1996, p. 79). Ou seja, se nasce com aparelho sexual masculino aprende a forma correta de ser homem e tem mulheres como objeto de amor, e se nasce com aparelho sexual feminino aprende a forma correta de ser mulher e tem homens como objeto de amor. Tudo isso compõe o fenômeno que a autora chama de heteronormatividade, ou seja, “a obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante”. (BRITZMAN, 1996, p. 79)

1.3. O corpo e as representações de gênero e sexualidade

[...] Perdi alguma coisa que me era essencial, e que já não me é mais. Não me é necessária, assim como se eu tivesse perdido uma terceira perna que até então me impossibilitava de andar, mas que fazia de mim um tripé estável. Essa terceira perna eu perdi. E voltei a ser uma pessoa que nunca fui. Voltei a ter o que nunca tive: apenas duas pernas. Sei que somente com as duas pernas é que posso caminhar. Mas a ausência inútil da terceira me faz falta e me assusta, era ela que fazia de mim uma coisa encontrável por mim mesma, e sem sequer precisar me procurar. (LISPECTOR, 1998, p. 74)

Todas as operações do projeto minucioso, que constitui a produção performativa dos gêneros e das sexualidades se dão, antes e acima de tudo no corpo. Em outras palavras: é no corpo que de um jeito ou de outro este sujeito aprende e reaprende a se comportar, falar, existir, ou mesmo de exercer a sua sexualidade.

Denise Sant'anna, afirma que "memória mutante das leis e códigos de cada cultura, registro das soluções e dos limites científicos e tecnológicos de cada época, o corpo não cessa de ser (re)fabricado ao longo do tempo." (SANT'ANNA, 2001, p. 12) Este entendimento, que retira qualquer possibilidade de naturalização da corporalidade, indica que esta corporalidade nunca foi e nem será resultado. É sempre processo.

No que diz respeito a essa produção, Butler afirma que:

O corpo é também a situação de ter que estudar e interpretar aquele conjunto de interpretações recebidas. Como um campo de possibilidades interpretativas, o corpo é o ensejo do processo dialético de interpretar de novo um conjunto histórico de interpretações que já deram conteúdo ao estilo corporal. O corpo torna-se um nexos peculiar de cultura e escolha, e 'existir' o próprio corpo torna-se um modo pessoal de examinar e interpretar normas de gênero recebidas. (BUTLER, 1987, p. 45).

Em entrevista, Joan Scott concordará com Butler, no que diz respeito ao corpo e a importância de que ele seja entendido em sua dimensão histórica. Ela dirá: "Sim, nós temos um corpo, mas o uso do corpo, o *status* do corpo, isto depende do contexto social e histórico. Acho que não devemos considerar o corpo como algo biológico, dado como antemão, nas discussões sobre a diferença dos sexos." (Scott *apud* GROSSI, 1998, p. 124).

Ademais, é no corpo que se instituem as marcas, os estereótipos, e é nele que se investem principalmente as disciplinas para que ele seja docilizado, higienizado. Este processo de docilização é iniciado e constantemente produzido pelas principais instituições: a família, a igreja, a escola. E é a escolarização do corpo, ou seja, a produção performativa que se dá na escola, que escolho para tratar aqui com mais profundidade.

A instituição escolar é um dos principais espaços em que aprendemos a separar os sujeitos, classificando-os, e ou hierarquizando-os. Para, além disso, Guacira Louro argumenta que: “A escola delimita espaços. Servindo-os de símbolos e códigos; ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer. Ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”. (LOURO, 1997, p. 58).

Para que estes investimentos obtenham sucesso o treinamento é fundamental, mais que isso, ele é rigoroso, as disciplinas que atuam sobre a anatomia destes corpos são necessárias para que ele se auto-regule, se potencialize e mais, seja utilitário. Desta maneira, cada detalhe sutil é importante. Foucault demonstra que:

[...] não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos atitudes, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, de controle: não, ou não mais, os elementos significativos de comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. (FOUCAULT, 2004, p. 118)

Estes processos de disciplina, que são investidos no corpo, são parte de uma pedagogia moralista que se encarrega de cuidar da gestualidade dos sujeitos, a fim de insinuar o que é certo ou errado, e nesta mesma intenção consegue empreender uma fabricação corporal dos sujeitos.

A escola, por excelência, é um espaço de disciplina e executa com muita competência este papel: nela se ensina onde às crianças podem caminhar, quais os lugares em que podem permanecer, onde estão os lugares que cabem às meninas e

também aos meninos. Ela também estigmatiza os sujeitos que fogem destas normatizações. É neste espaço, o escolar que:

[...] se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores 'bons' e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas as lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. (LOURO, 1997, p. 61).

Quando a escola se propõe a disciplinarizar estes corpos algumas funções são exigidas dela, ou seja, ela tem como tarefa ensinar o que é **certo** ou **errado**, propõe comportamentos aceitáveis e combate os inaceitáveis. Então, falar em sexualidade na escola é um grande tabu, pois, no momento em que se suplica a necessidade de falar sobre sexo, existem também maneiras de *falar* sobre ele, os discursos admitidos, e os silenciamentos de *outros*.

1.4. É possível que alguém seja um não-sujeito?

É um misto de dois reinos, reino animal e reino humano: o homem com cabeça de boi, o homem com pés de pássaro — monstros. É a mistura de duas espécies, é o misto de duas espécies: o porco que tem uma cabeça de ovelha é um monstro. É misto de dois indivíduos: aquele que tem duas cabeças e um corpo, aquele que tem dois corpos e uma cabeça é um monstro. É um misto de dois sexos: aquele que é, de uma vez, homem e mulher é um monstro. (FOUCAULT, 2001, p. 67)

Tais investimentos disciplinadores têm imensuráveis reflexos no sujeito, fornecendo, inclusive, os referenciais para que se entendam as posições que eles ocupam. Explicando melhor a organização da nossa forma de olhar para o mundo se dá a partir de alguns binarismos como: homem/mulher; masculino/feminino; sexo/gênero; natureza/cultura, dentre outros, que produzem sempre relações também binárias de inclusão/exclusão. São eles também que fornecem parâmetros

para a produção das monstruosidades (na perspectiva de Ruth Sabat, 2003), ou seja, aqueles que não têm o mesmo lugar na sociedade.

Linda Nicholson (2000) faz compreender estas questões sob outro ponto de vista, ao colocar que o sujeito masculino é compreendido como sinônimo de universal. Desta forma, quem escapa a isso é o *outro*. Michel Foucault (1986), também pode nos ajudar com este pensamento fazendo a analogia do *mesmo* e do *outro*. É nessa mesma perspectiva que pretendo seguir neste trabalho.

Ruth Sabat, interessada em investigar questões referentes ao Pós-Estruturalismo, aos Estudos Culturais e aos Estudos Feministas investiga — apoiada em Butler — a idéia de zona de abjeção, a partir da qual desenvolve melhor esta idéia de monstros:

A inscrição das diferenças no corpo monstruoso atende à demanda da normalidade, pois, o monstro incorpora o indesejável, reúne defeitos inaceitáveis, é sempre inconveniente, irregular e disforme. Ou seja, o monstro reúne elementos que servem para demarcar a fronteira da normalidade cultural, política, social, sexual, reafirmando o desejável, o aceitável, o conveniente. (SABAT, 2003, p. 93).

Estes monstros fazem parte da constituição da sociedade, onde se constroem modelos que devem ser seguidos e os que não devem, sendo que, para os que subvertem o padrão, a abjeção é a ordem que prevalece.

Nesse ponto, Butler destaca que o processo de constituição e identificação do sujeito implica a existência de um espaço de abjeção que se caracteriza por ser exterior ao sujeito, mas que só ganha estatuto constituinte do processo, à medida que opera também dentro do sujeito, através da (des) identificação. Esse espaço de abjeção é exatamente o lugar no qual o sujeito constitui-se enquanto tal, demarcando seu campo de valência. Nas palavras de Butler, “o sujeito é constituído através da força da exclusão e da abjeção, uma força que produz um exterior constitutivo relativamente ao sujeito, um exterior abjeto que está, afinal, ‘dentro’ do sujeito, como seu próprio e fundante repúdio.” (BUTLER, 2003, p. 155-6).

É preciso ter claro, entretanto, que admitir a possibilidade da produção de significados não normativos, não quer dizer admitir um corpo, um sexo pré-dado, nem mesmo um lugar fora do campo discursivo. Para Butler, fazer referência “a um

tal objeto extra-discursivo sempre exigirá a delimitação prévia do extra-discursivo. E, na medida em que o extra-discursivo é delimitado, ele é formado pelo próprio discurso do qual ele busca se libertar” (BUTLER, 1999, p. 165). Desse modo, no mesmo momento em que fazemos referência a algo, ainda que seja abjeto, estamos demarcando critérios de referência que tornam possível incluí-lo em zonas de inteligibilidade cultural.

A autora ressalta ainda, em texto resposta aos questionamentos de Baukje Prins e Irene Costeira Meijer, que a abjeção “relaciona-se a todo tipo de corpos cujas vidas não são consideradas ‘vidas’ e cuja materialidade é entendida como ‘não-importante’”. (PRINS; MEIJER, 2002, p. 161)

Segundo Antônio Amora, abjeto é: “Vil, desprezível, ignóbil, imundo” (AMORA, 2000, p. 2). Desta maneira, relaciona a idéia de abjeção com marginalidade, monstruosidade, anormalidade.

Será que se pode dizer que abjeção está relacionada ao que Foucault chamou de biopolítica? E no caso dos sujeitos que transitam suas existências nessa zona de abjeção, estariam representando os excluídos em uma biopolítica do sexo? Então, será que esta prática regulada que dá vida a corpos que pesam e deixa de dar importância aos que não pesam é uma atitude pensada? Butler continua desenvolvendo o conceito de abjeção e de como ela se manifesta no que poderíamos chamar de não-sujeitos, afirmando que estes:

[...] ainda não são ‘sujeitos’, mas que formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio do sujeito. O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas ‘inóspitas’ e ‘inabitáveis’ da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do status de sujeito, mas, cujo habitar sob o signo do ‘inabitável’ é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito. (BUTLER, 1999, p. 155)

A noção de sujeito sexual na nossa sociedade diz respeito a uma sexualidade pré-definida, sem que se ofereça a ela uma possibilidade de escolha, ou então, condições que favoreçam estas possibilidades de escolha. De fato, os sujeitos legitimam um tipo de sexualidade, um tipo de sexo, um tipo de gênero, uma forma de corpo, uma forma de ser homem, uma forma de ser mulher, entre outros

estereótipos. Desta maneira, se estabelecem normalizações nas quais se cria ou se constrói a exclusão, parte fundamental para a funcionalidade deste sistema.

O abjeto contraria a lei da dita normalidade da natureza, ela escandaliza, desmoraliza. Butler diz:

[...] o 'abjeto' designa aquilo que foi expelido do corpo, descartado como excremento, tornado literalmente 'Outro'. Parece uma expulsão de elementos estranhos, mas que é precisamente através dessa expulsão que o estranho se estabelece. A construção do 'não-eu' como abjeto estabelece as fronteiras do corpo, que são também os primeiros contornos do sujeito. (BUTLER, 2003, p. 190-191)

Neste contexto, surgem sujeitos que de um modo ou de outro, escapam da via planejada. Extraviam-se. Põem-se à deriva, atravessando fronteiras ou adiando o momento de cruzá-las. Assim como "há também os que se demoram na fronteira, aqueles e aquelas que se abandonam no espaço 'entre' dois ou mais lugares, que se deixam ficar numa espécie de esquina ou encruzilhada". (LOURO, 2004, p. 19).

De modo geral, identificamos como anormal, estranho, abjeto, grotesco, monstruoso aquilo que, a uma só vez, foge ao padrão. Em termos das identidades de gênero e sexuais, o padrão hegemônico implica heterossexualidade, características físicas bem definidas, atribuídas ao masculino e ao feminino, bem como atitudes e comportamentos igualmente demarcados. Entretanto, a narrativa que estabelece esses significados é a mesma que descreve quem são os anormais, quem são aqueles que vivem seu gênero e sua sexualidade de maneiras diferentes do que é considerado normal. Nas palavras de Ruth Sabat,

nem a sexualidade hegemônica, nem as sexualidades desviantes são ontológicas, todas são narrativas instituídas, livres de qualquer essência. As identidades de gênero e as identidades sexuais são materializadas por um conjunto de normas regulatórias que estabelece uma relação intrínseca entre sexo-gênero-sexualidade, de modo a dirimir qualquer dúvida que, por ventura, se instale na relação entre os elementos dessa tríade. (SABAT, 2003, p. 145)

Mas quando se trata de gênero e de sexualidade, quem é anormal? Sujeitos que não casam, sujeitos que têm relações sexuais com pessoas do mesmo sexo,

sujeitos que apresentam dissonâncias entre seus corpos e suas identidades de gênero, sujeitos nos quais falta harmonia entre suas sexualidades e seus gêneros.

Ainda Sabat nos ajuda a refletir sobre tais dimensões, afirmando:

É que no processo de desvio da norma essas diferenças sobressaem-se e passam a ser significadas como anormalidades. O grande problema é identificar como é que se estabelece essa divisão entre o que é normal e o que é anormal partindo de uma interpretação que não seja ontológica, mas sim histórico-social. E aqui é possível pensar na produção da heterossexualidade como resultado de relações de poder que se exercem tanto sobre os corpos quanto sobre os comportamentos e práticas e até mesmo sobre a materialização dessa forma de sexualidade. (SABAT, 2003, p. 145)

Ah, não penses que tudo isso me nauseia, acho inclusive tão chato que me torna impaciente. É que se parece com o paraíso, onde nem sequer posso imaginar o que eu faria, pois só posso me imaginar pensando e sentindo, dois atributos de se ser, e não consigo me imaginar apenas sendo, e prescindindo do resto. Apenas ser – isso me daria uma falta enorme do que fazer. (LISPECTOR, 1998, p.81)

2. DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Optar por analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais sugere dois caminhos iniciais. O primeiro é contextualizar estes documentos a fim de compreender por que surgiram; como são interpretados na atualidade; qual a interferência deles no contexto escolar, assim como na sociedade. Das possíveis análises que podem ser produzidas a partir dos documentos algumas podem ser tomadas tanto de ordem causal quanto de ordem intencional.

Os documentos são então escolhas do/a pesquisador/a que, ao serem selecionados, já não são mais imparciais, pois representam as escolhas, os interesses e as posições sociais que são assumidas para a pesquisa. Desse modo, são dotados de significação. Segundo Foucault, “O documento, pois, não é mais para a História, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações” (FOUCAULT, 1986, p. 07).

O segundo momento é dedicado para uma análise destes documentos (os PCN's de Educação Física, assim como, os de Orientação Sexual) a partir de conceitos apresentados por Michel Foucault, principalmente, complementando com a noção de produção de heteronormatividade na sociedade. Para este capítulo também Derrida contribui, no sentido em que se pode olhar para tais documentos e realizar o que ele chamou de desmonte ou decomposição dos elementos que compõem a escrita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são documentos, cuja tarefa é a de sugerir diretrizes educacionais, a fim de sustentar o currículo do Ensino Fundamental. Estes documentos possuem a seguinte estrutura: Área de língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte, educação física, língua estrangeira e convívio social e ética. É importante salientar que para que este projeto pudesse ser gerido, foi trazido ao Brasil, pelo César Coll, professor da Universidade de Barcelona, este também contribuiu na reforma educacional espanhola. Alguns meses antes da posse na presidência de Fernando Henrique Cardoso, a suposta equipe da Secretaria de Educação Fundamental convidou um

grupo de intelectuais que estavam ligados/as à Educação, mais que isso, representantes da Argentina, Colômbia, Chile e Espanha que faziam a discussão, a respeito da possível implantação do Currículo Nacional brasileiro. Tal fato se deu ao final de 1994.

Estes documentos, Parâmetros Curriculares Nacionais, que foram elaborados para o uso dos/as professores/as, assumem a tarefa de contribuir para a prática docente. Desta forma, os PCN's foram distribuídos entre as/os docentes das redes públicas de ensino a fim de (re)direcionar a educação brasileira.

Já outros conteúdos são abordados de forma transversalizada — ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Para dar conta, do que se entende por Temas Transversais, criou-se um documento denominado Convívio Social e Ética, cujo objetivo é apresentar e justificar a necessidade da disseminação de temas que contribuem para uma vida mais “democrática”, conforme enfatiza Antônio Moreira. (1996, p. 11).

Segundo o documento sobre transversalidade, os critérios para a eleição dos temas transversais são: “urgência social; abrangência nacional; possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental; favorecer a compreensão da realidade e participação social”. (BRASIL, 1998, p. 25)

Estes são conteúdos que não são abordados como uma área de conhecimento, mas sim como parte que diz respeito a todos/a. Dessa maneira, todas as áreas de conhecimento deveriam promover o debate sobre estes conteúdos específicos. Tanto os PCN's de Educação Física, que são compreendidos como área de conhecimento, como os PCN's de Orientação Sexual, que são colocados como tema transversal, são documentos que foram escolhidos para serem analisados nesta pesquisa.

Esta escolha surgiu devido à importância que se dá a estes documentos, ou a uma pseudo-importância; digo isso, pois nas disciplinas acadêmicas fala-se destes documentos, em provas de concursos são cobrados conteúdos sobre os PCN's e as escolas falam a respeito dos mesmos. Segundo Helena Altmann:

[...] algumas pesquisas demonstram que esses documentos são utilizados por professores e professoras nas escolas. Outra evidência da penetração dos PCN's nas escolas é a grande produção bibliográfica tanto de livros

didáticos quanto de livros voltados para a orientação de professores e professoras de Ensino Médio que tratam dos PCN's e, mais especificamente, dos Temas Transversais, além de livros, cursos sobre este tema têm sido ministrados em diferentes espaços. (ALTMANN, 2001, p. 580)

Ainda assim, não são materiais obrigatórios e nem sempre se tem acesso nas escolas a estes documentos.

O principal objetivo específico deste trabalho é examinar estes documentos para destacar e perceber os discursos heteronormativos aí presentes, cujo objetivo privilegia o paradigma do comportamento heterossexual, e exclui de modo perverso e preconceituoso, tudo aquilo que foge a esta norma, ou seja, abjeta os *outros*. Para além disto, perceber também como o discurso biologicista, que é tão fortemente presente nos discursos da Educação Física, que sustenta e interfere diretamente, no tripé corpo, sexualidade e gênero.

Este trabalho levanta alguns conceitos que podem contribuir muito para o desmembramento de todas as questões antes ressaltadas: sexualidade, gênero, biopoder, bipolaridade, abjeto, ética, tendo em vista as maneiras como tais conceitos se relacionam no processo de construção das sexualidades dos sujeitos.

2.1. A produção de heteronormatividade nos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre Orientação Sexual

[...] a norma heterossexual iniciou a sua existência como um persuasor oculto e mistificado que poucas vezes recebeu um nome e continua a sua ação um tanto secreta nos dias atuais. Apesar de sua grande influência, a norma heterossexual em geral ainda age tranquilamente, sem ser mencionada, nos bastidores. Embora em centenas de manuais sobre como ser um heterossexual melhor tratem-na como uma realização problemática, a própria norma em geral não é questionada. (KATZ, 1986, p. 178)

Se os PCN's têm como projeto a sugestão/determinação de que a orientação sexual seja abordada pela escola e inclui temas debatidos diariamente pela mídia, então deve-se questionar se realmente tais documentos lidos e compreendidos pelos/as educadores/as cumprem esta tarefa e como fazem. Isto é, se a Escola orientará sobre a sexualidade de seus/as alunos/as, concomitantemente, o fará de

modo banalizado? Terá ela condições de fazê-lo? Caso já esteja sendo feito, como eles o fazem? Quais são os valores agregados para isto?

Os PCN's de orientação sexual são documentos que surgem com o objetivo de incitar reflexões sobre a sexualidade entre os/as educadores/as, educandas/os, pais, mães e os/as demais envolvidos/as na prática pedagógica. Os PCN's aparecem como tema transversal, ou seja:

Por serem questões sociais, os Temas transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrosociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões. (BRASIL, 1998, p. 26).

O tema orientação sexual é motivo de grande debate nas escolas. Altmann relaciona a preocupação em falar sobre sexualidade afirmando que: "o interesse do estado pela sexualidade da população torna-se evidente a partir desta proposta. De acordo com os PCN's, em virtude do crescimento de casos de gravidez indesejada entre adolescentes e do risco da contaminação pelo HIV". (ALTMANN, 2001, p. 576)

Desde a apresentação deste documento alguns discursos chamam atenção pela conceituação que se tem sobre sexualidade, pois, nele há:

[...] algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes. (BRASIL, 1997b, p. 107).

Ao sugerir um conceito de sexualidade com a finalidade de se fazer hegemônico e instituir a *verdade* sobre o sexo e sexualidade na escola, este mesmo documento parece não oferecer outros caminhos para que se discuta abertamente o que envolve os sujeitos acerca da sexualidade ou o que poderia dar maior

visibilidade ao problema da AIDS e da gravidez, silenciando outros questionamentos.

Nesta mesma parte do documento, fala-se em moral e em direitos humanos:

[...] o objetivo deste documento está em promover reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como pais e responsáveis, com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica no desenvolvimento dos alunos, levando em conta os princípios morais de cada um dos envolvidos e respeitando, também os Direitos Humanos. (BRASIL, 1997b, p. 107).

Mas, que moral é essa? Ou que **clima moral**⁶ é esse? Com a construção deste clima moral as normalizações tornam-se uma prática recorrente da sociedade para a adequação dos sujeitos.

E como falar desta moral e ainda conseguir respeitar direitos humanos quando as vontades são tão distintas numa sociedade extremamente diversificada? Afinal, como este documento pode dar conta destas situações, já que elas não são tão abrangentes? Como se falar em sexualidade num sentido mais ampliado, contemplando todas as formas de exercício de sexualidade e desse modo estabelecer relações de respeito sem se esquivar das outras que estão latentes?

Neste processo, de orientação sexual escolar, no mesmo documento, percebem-se algumas das fissuras que emergem nessa instituição, e o ressaltado cunho biológico existente aí:

Muitas escolas atentas para a necessidade de trabalhar com essa temática em seus conteúdos formais, incluem Aparelho Reprodutivo no currículo de Ciências Naturais. Geralmente o fazem por meio da discussão sobre a reprodução humana, com informações ou noções relativas à anatomia e

⁶ Este clima moral é uma reflexão de Richard Miskolci, a partir de contexto norte-americano do ano de 2004 no contexto de eleições presidenciais, onde temas como terrorismo, aborto e casamento gay foram envolvidos. Temas como estes elucidaram um clima moral defendido pela nação que pode ser estendido para o resto do mundo. Mas o que ele traz que de certa maneira escandaliza é: “o fato de que o Estado que garantiu a vitória de George W. Bush ter sido o mesmo em que os eleitores puderam votar pela proibição do casamento entre pessoas do mesmo sexo fala por si. A vitória do republicano é a ponta de um *iceberg* cuja base invisível é a responsável por uma grande onda conservadora que vem se formando há anos.” (MISKOLCI, 2006, p. 227)

fisiologia do corpo humano. Essa abordagem normalmente não abarca as ansiedades e curiosidades das crianças, pois enfoca apenas o corpo biológico e não inclui as dimensões culturais, afetivas e sociais contidas nesse mesmo corpo. (BRASIL, 1997b, p. 113)

Mesmo que estas fissuras sejam percebidas, ainda falta tratá-las, pois afinal, são reconhecidas, mas não se amadurece a idéia para problematizá-la na sala de aula. Mais do que isso, fala-se dessa visão que compreende o sujeito num sentido mais completo, mas afirma-se a necessidade de mais uma vez entendê-lo biologicamente, quando por exemplo se prioriza a discussão a respeito da prevenção às doenças, principalmente a AIDS. Esta escolha nos orienta a pensar a sexualidade a partir de um só viés, o da prevenção de Doenças Sexuais Transmissíveis, ou seja, pretende-se apenas esclarecer os sujeitos sobre saúde e higiene?

Por outro lado, uma discussão está inserida, ainda que de forma que não ultrapasse o limite da moral, no sentido da moral universal, é sobre a descoberta do corpo relacionado aos papéis de meninos e meninas:

Nessa exploração do próprio corpo, na observação do corpo de outros, e a partir das relações familiares é que a criança se descobre num corpo sexuado de menino ou menina. Preocupa-se então mais intensamente com as diferenças entre os sexos, não só as anatômicas, mas também com todas as expressões que caracterizam o homem e a mulher. A construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. (BRASIL, 1997b, p. 118)

Este padrão estabelecido pela sociedade constitui um jeito de ser menina ou um jeito de ser menino que, equivocadamente, é chamada de Relações de Gênero. Mas, será gênero algo tão fixo assim? Butler (2003) discute o que Simone de Beauvoir dissera: “A gente não nasce mulher, torna-se mulher”. Ela diz: não há nada em sua explicação que garanta que o ‘ser’ que se torna mulher seja necessariamente fêmea. (BUTLER, 2003, p. 27)

Ainda que a escola se proponha a discutir sexualidade, muitas destas discussões são tolhidas por falta de interesse em falar sobre o que não está

normalizado, ou seja, sobre os sujeitos que não correspondem às práticas de fabricação das identidades de homem-mulher, que têm como finalidade a reprodução. E:

[...] se conhecimento é informação e, mais do que isso, reflexão e crítica, o que permite lidar com as pulsões, organizar desejos considerando interesses da cultura pela sustentabilidade da civilização, haveria, portanto, lugar de destaque para a casa do conhecimento, a escola, no lidar com a sexualidade. (ABRAMOVAY *et al.*, 2004, p. 38).

Desta maneira, cabe à escola não mais se esquivar destas discussões, mas sim, possibilitar que o campo se amplie e o debate seja estimulado, pois, “[...] as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem serem invasivas da intimidade e do comportamento de cada aluno”. (BRASIL, 1997b, p. 121). Assim, abre-se um leque de opções para a discussão, contemplando cada vez mais o universo escolar. Favorecendo para que não se discuta um só tipo de trabalho como este indicado, que se limita ao campo da informação a respeito da prevenção, por exemplo:

O trabalho sistemático e sistematizado de Orientação Sexual dentro da escola articula-se, portanto, com a promoção da saúde das crianças e dos adolescentes. A existência desse trabalho possibilita também a realização de ações preventivas às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS de forma eficaz. Diversos estudos já demonstraram os poucos resultados obtidos por trabalhos esporádicos sobre a questão. Inúmeras pesquisas apontam também que **apenas a informação não é suficiente para possibilitar a adoção de comportamentos preventivos**. (BRASIL, 1997b, p. 114). (Grifos meus)

A partir da dicotomia que surge do limite da ação pedagógica: não invasão da intimidade do sujeito *versus* comportamento do mesmo, acarreta em desresponsabilizar a escola do papel que é sugerido pelos PCN’s que ora ela assume e ora se esquia. Tal papel é justamente o de informar, porém a contradição é assumida pelo mesmo.

E deste limite que se fala, não se esclarece o que ele significa. Sugere-se de modo arbitrário e impreciso o que pode ser vivenciado publicamente ou permanecer no âmbito privado:

Tal postura deve inclusive auxiliar as crianças e os jovens a discriminar o que pode e deve ser compartilhado no grupo e o que deve ser mantido como uma vivência pessoal. Apenas os alunos que demandem atenção e intervenção individuais devem ser atendidos separadamente do grupo pelo professor ou orientador na escola e, dentro desse âmbito, poderá ser discutido um possível encaminhamento para atendimento especializado. (BRASIL, 1997b, p. 121)

O que pode ser dito e o que não pode ser dito perante os/as colegas? O que há de tão perigoso que deve ser tratado num ambiente diferenciado? Algumas questões como gravidez e a AIDS, ainda que sejam evitadas, são partes que constituem a sociedade falocêntrica, mas o que transborda a isto, não. Escapa do conveniente, torna-se anormal. Neste trecho há indícios de silenciamentos para casos que fogem aos padrões normatizantes de sexualidade dos sujeitos. Guacira Louro ajuda a compreender a dimensão da sexualidade na escola, de tal modo a questionar esta realidade:

Antes de assumir uma posição nesse confronto, é indispensável admitir que a escola, como qualquer outra instância social, é queiramos ou não, um espaço sexualizado e generificado. Na instituição escolar, estão presentes as concepções de gênero e sexuais que, histórica e socialmente, constituem uma determinada sociedade. A instituição, por outro lado, é uma ativa constituidora de identidades de gênero e sexuais. Em outras palavras, a escola (em seu espaço físico, em seus regulamentos, currículos, normas, programas, em suas práticas, nas falas, atitudes e gestos das pessoas que ali convivem) é atravessada pelas concepções de masculinidade e feminilidade, pelas formas de sexualidade de uma dada sociedade. (LOURO, 1998, p. 87-88).

Porém, a escola não é a única instância que trata de sexualidade, pois a partir do que se vê na mídia, vários conteúdos são elencados, e a AIDS é mais um entre tantos outros. Porém, os PCN's parecem supervalorizar o tema. Por que insistir na temática da AIDS ou da gravidez indesejada quando alguns destes modelos são desestabilizados diante de *outras* formas de se viver? A exemplo disso, há o

casamento homossexual, ou simplesmente a vivência com diversos/as parceiros/as, a adoção de crianças por estes/as, entre outras formas que modificam o modelo que era ou ainda é o da família nuclear. Fatos estes que colocam em risco o modelo familiar padrão e desestabilizam a heterossexualidade.

Diante do que se fala nos PCN's sobre a sexualidade "a sua vivência saudável é fundamental na medida em que é um dos aspectos essenciais de desenvolvimento global dos seres humanos".(BRASIL, p, 1997b, 117).

Então, se o aspecto da sexualidade é algo tão importante para cada indivíduo, por que fazer com que todos vivam de uma mesma maneira se há outras possibilidades de realização social e práticas e/ou vivências sexuais? Este momento é dado ao sujeito para fazer o exercício que Foucault chamou de estética da existência, ou seja, "a possibilidade de desenvolvimento de relações novas, diferentes, com os outros e consigo próprio." (MISKOLCI, 2006, p. 226).

Tomando como referência apenas a dimensão biológica como conhecimento científico e verdade única, os parâmetros assumem o seguinte posicionamento:

[...] informações corretas do ponto de vista científico ou esclarecimento sobre as questões trazidas pelos alunos são fundamentais para o bem-estar e tranquilidade, para uma maior consciência de seu próprio corpo e melhores condições de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, gravidez indesejada e abuso sexual. (BRASIL, 1997b, p. 124).

Será mesmo que são apenas estas questões que cercam crianças e adolescentes? E mais, será que o biológico consegue responder outros questionamentos que possam surgir?

A seguir, a fim de detalhar a análise que aqui proponho, organizarei meu texto em blocos iguais aos apresentados, originalmente, no documento:

- a) corpo: matriz da sexualidade;
- b) relações de gênero;
- c) prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis.

2.1.1. Corpo: matriz da sexualidade

Ao tratar da questão referente ao corpo desde o início, propus uma discussão a respeito do binário biológico *versus* cultura.

Nos documentos fala-se: “o organismo se refere ao aparato herdado e constitucional, a infra-estrutura básica biológica dos seres humanos”. (BRASIL, 1997b, p. 139). Isso para se referir ao biológico. Sugere-se um conceito cultural para corpo: “Já o conceito de corpo diz respeito às possibilidades de apropriação subjetiva de toda experiência na interação com o meio”. (BRASIL, 1997b, p. 139).

Mesmo que se proponha este sistema binário, pouco adiante se admite uma confusão entre os dois, ou seja, ambos se misturam, ou que não se sabe muito bem **se é um ou outro**.

[...] o corpo é concebido como um todo integrado, de sistemas interligados e inclui emoções, sentimentos, sensações de prazer/desprazer, assim como as transformações neles ocorridas ao longo do tempo. Há que se considerar, portanto, os fatores culturais que intervêm na construção de percepção do corpo, esse todo que inclui dimensões biológica, psicológica e social. (BRASIL, 1997b, p. 139-140).

Deste mesmo corpo que está em pauta alguns, indícios são revelados que privilegiam um tipo de sexualidade, a heterossexual. E digo isso porque à reprodução é um exemplo de uma sexualidade padronizada. Este projeto de fortalecimento, que enaltece a questão do biológico, é também o mesmo que contribui diretamente neste corpo que sofre medidas preventivas de uma possível gravidez e que, ao mesmo tempo, almeja um relacionamento sexual seguro para evitar a AIDS; instaura-se um cuidado de si necessário para que este corpo deva se preparar para a reprodução. Mas, este cuidado de si é colocado para os processos de higienização e prevenção dos sujeitos.

Ao falar de orientação sexual e anatomia dos corpos, menciona apenas sobre aparelhos reprodutores, como se a reprodução estivesse vinculada somente às zonas erógenas. Desse modo, parece sugerir a ausência de desejo e se este existe parece que só se for de ordem heterossexual.

Porém há um contraponto de sentido do que são as zonas erógenas. Butler, a partir de Monique Witting, aponta:

A erogeneidade, a reatividade sexual do corpo, está restrita pela institucionalização da diferença binária dos sexos; sua questão: por que não chamamos de aspectos sexuais nossas bocas, mãos e costas? Sua resposta: só chamamos de sexuais – entenda-se, sentimos como sexuais – aqueles aspectos que funcionam na atividade reprodutiva. (1987, p. 146)

E assim se coloca nos PCN's: "(...) o estudo do corpo infantil e adulto deve incluir os órgãos envolvidos na reprodução e zonas erógenas privilegiadas, em sua anatomia externa"; (...) as transformações do corpo consistem em: aceleração do crescimento, surgimento dos caracteres sexuais secundários diferenciados nos meninos e nas meninas e amadurecimento das potencialidades sexuais e reprodutivas"; (...) o estudo dos órgãos internos do aparelho reprodutor e seu funcionamento, a amamentação, etc." (BRASIL, 1997b, p. 141-142).

Esta dimensão biologicista predomina em grande parte deste documento, de tal maneira que faz realmente acreditar na sua inquestionável necessidade. Será que estes corpos são apenas isso?

Ele não recebe/captura outras informações externas, relativas aos desejos, cujos regulamentos se constroem em tempos e espaços complexos? E, portanto, falar de uma única matriz parece limitar estas possibilidades.

Em contrapartida a este modelo estereotipado de corpo, têm-se outras formas que são explícitas no dia a dia. Para Silvana Goellner,

O corpo é também o que dele se diz e aqui estou afirmando que o corpo é construído, também, pela linguagem. Ou seja, a linguagem não apenas reflete o que existe. Ela própria cria o existente e, com relação ao corpo, a linguagem tem o poder de nomeá-lo, classificá-lo, definir-lhe normalidades e anormalidades, instituir, por exemplo, o que é considerado um corpo belo, jovem e saudável. (GOELLNER, 2003, p. 28)

Aprimorando esse processo pedagógico pelo qual o corpo é atravessado, Alex Fraga ressalta:

O corpo é resultado provisório de diversas pedagogias que o conformam em determinadas épocas. É marcado e distinto muito mais pela cultura do que por uma presumível essência natural. Adquire diferentes sentidos no momento em que é investido por um poder regulador que o ajusta em seus menores detalhes, impondo limitações, autorizações e obrigações para além de sua condição fisiológica. Um poder que não emana de nenhuma instituição ou indivíduo e muito menos se estabelece pelo uso da força, mas sim pela sutileza de sua presença nas práticas corporais da vida cotidiana. (FRAGA, 2000, p. 98-99).

Diante do que consta nos PCN's de orientação sexual há possibilidade de olhar para este bloco sobre o corpo enquanto matriz da sexualidade a partir de quatro principais aspectos, a fim de enfatizar o quanto o biológico justifica as questões sobre sexualidade. Tais aspectos foram elencados de acordo com divisão que foi sendo construída por mim; ao me deparar com o documento e também com um certo acúmulo de outras leituras, e na tentativa de fazer o exercício de compreender o que está ali. Eles são: Reprodução; Zonas erógenas; Transformações do corpo; Estudos dos órgãos internos.

Estes aspectos se completam à medida que, ao falar de órgãos internos, chama atenção os órgãos que estão ligados à reprodução, ou seja, trata-se simplesmente de pênis ou vagina; aspecto este que fragmenta o corpo em partes responsáveis apenas pela reprodução. Tal perspectiva denota um pensamento sobre o corpo limitado a uma leitura de corpo-parte-função.

A discussão sobre os termos pênis e vagina é complexa e pouco articulada. Todavia, Jimena Furlani propõe:

'Meninos têm pênis... meninas têm vulva!' Mas, por que as pessoas se referem à vagina? Por que se fala de uma parte do corpo da mulher que é interna, que não é visível, que não pode ser vista, exatamente quando o que as crianças 'querem ver/entender' é a diferença anatômica? Por que vagina assume toda essa importância? (FURLANI, 2003, p. 72).

A autora entende que esta situação está colocada dentro da mesma lógica da sexualidade reprodutiva que entende o 'ato sexual' entre o homem e a mulher, que parte do pressuposto da penetração vaginal como prática sexual legítima. Jimena ainda diz:

Não estou dizendo que a sexualidade reprodutiva, a heterossexualidade e a penetração vaginal não sejam aspectos legítimos da sexualidade humana. Elas são; e são sem dúvida, as possibilidades, privilegiadamente, hegemônicas de nossa cultura. No entanto, não são as únicas possibilidades. A frase 'Meninos têm pênis...meninas têm vagina', além de inadequada, acaba efetuando uma apologia à sexualidade reprodutiva em detrimento de outras formas de vivência sexual, da mesma forma que direciona a educação sexual infantil, posterior a isso, às comuns perguntas sobre ato sexual, gravidez, parto, nascimento, família. (FURLANI, 2003, p. 72-73).

Ao tocar nas possíveis transformações que ocorrem no corpo, são enfatizadas principalmente as questões que se referem ao corpo da mulher, ainda que o corpo do homem seja mencionado.

Porém, a importância dada ao corpo da mulher e as transformações do mesmo na puberdade são exemplificados com: “[...] os mecanismos de concepção, gravidez e parto, assim como a existência de diferentes métodos contraceptivos e sua ação no corpo do homem e da mulher.” (BRASIL, 1997b, p. 140). Estas informações normalmente são muito mais ofertadas para as meninas do que para os meninos e de certa maneira constitui uma obrigação das meninas se cuidarem muito mais neste período. Refiro-me a isso, no sentido de uma obrigação moralista, principalmente no que diz respeito à prevenção de uma possível gravidez indesejada.

Quanto à categoria zonas erógenas que foi discutida anteriormente, vale ressaltar que é privilegiado aquilo que se vê, mas principalmente, se interpreta como zonas erógenas, aquilo que se entende por órgãos sexuais. Excluindo qualquer outra possibilidade de acesso ao prazer.

A Educação Física⁷ pode ser um lugar interessante para discutir as relações que se dão no corpo, porém isso não é de forma alguma uma tarefa fácil, exigindo uma sensibilidade do/da professor/a afinal, as aulas de Educação Física podem ser possibilitadoras de diversas situações no que se refere à sexualidade, como por exemplo, ao sugerir um simples toque de mãos entre crianças, dependendo do contexto, pode gerar um tema para muitas aulas.

Além disso, estas aulas podem ser profícuas para entender este corpo, ou seja, entender o contexto localizado deste corpo, como ele se relaciona com as

⁷ A discussão acerca da Educação Física será realizada mais adiante com a Produção da heteronormatividade nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física.

dimensões sociais, políticas, históricas, como ele se conforma ou resiste a diversas formas disciplinares.

2.1.2. Relações de gênero

O conceito das relações de gênero nos PCN's "(...) diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de 'masculino' e 'feminino' como construção social." (BRASIL, 1997b, p. 144).

Como já foi discutido em outro momento deste trabalho, nas questões referentes ao gênero, Butler é quem vai desestabilizar aquilo que foi afirmado, afinal ela se propõe a romper com binarismos:

Quando o *status* construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com conseqüência de que *homem* e *masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e *mulher* e *feminino*, tanto um corpo masculino como um feminino. (BUTLER, 2003, p. 24).

Butler rompe com o significado de ser feminino, como característica apenas da mulher, porque homens e mulheres podem ser femininos ou masculinos, ou as duas coisas juntas. Em qual definição poder-se-ia inserir o travesti, o hermafrodita ou o transexual, ou seja, em qual categoria elas/eles podem ser classificadas/os? São masculinos? São femininos?

Estas perguntas ficam sem respostas, e com isso evidencia-se que não se olha para estes sujeitos, uma vez que eles fogem aos modelos padronizados, que construímos em sociedade. Eles são aqueles/as que não têm lugar, estão na zona de abjeção, são os monstros, os estranhos. Porém, estes sujeitos encontram um não-lugar naquilo que Foucault nomeia como sendo um: "(...) limbo feliz de uma não identidade (...)" (FOUCAULT, 2006, p. 88-89).

Aqui Foucault faz referência à história de Herculine Barbin ou Alexia que foi uma hermafrodita francesa que desde o nascimento foi declarada como sendo do

sexo feminino. Herculine estudou em colégio de freiras, e quando foi consultar a um médico, diagnosticaram que ela possuía também um órgão sexual masculino. Com isto, foi retificado judicialmente seu sexo de nascimento, desde então se passou a chamar Abel Barbin. Diante de tal confusão, Herculine cometeu o suicídio. Foucault faz uma análise disso: “Alexiana era o sujeito sem identidade de um grande desejo pelas mulheres; e, para essas mulheres, ela era um ponto de atração de sua feminilidade e para sua feminilidade, sem que nada as forçasse a sair de seu mundo inteiramente feminino” (FOUCAULT, 2006, p. 88-89).

Segundo os PCN's “(...) todas as diferenças existentes no comportamento de homens e mulheres refletem-se na vivência da sexualidade de cada um, nos relacionamentos a dois e nas relações humanas em geral.” (BRASIL, 1997b, p. 144). Dessa maneira, tal documento explicita a diferenciação por sexo entre homens e mulheres.

Será isso suficiente, contudo, para discutir as relações de gênero no interior de uma escola com toda a diversidade que ela possui? Será que este conceito não deve ser aprofundado para ampliar o conhecimento parcial que se tem dele e propiciar discussões desnorteadoras, cujo objetivo transcenda o falar que meninos podem ser mais sensíveis, como se isto fosse uma característica da mulher; e afirmar que as meninas podem ser agressivas, sugerindo uma característica do homem.

Neste sentido, por exemplo, a autora Joan Scott aponta caminhos férteis para a minha escrita, pois nos permite fazer conexões que vão ao encontro de seus estudos, ao dar uma dimensão maior destes ditos papéis. Ela relata que:

[...] precisamos de teorias que nos permitam pensar em termos de pluralidades e diversidades, em lugar de unidades e tradições filosóficas ocidentais, baseadas em esquemas binários que constroem hierarquias, como aquelas entre universos masculinos e especificidades femininas; que nos permitam articular modos de pensamento alternativos sobre o gênero; e 'que seja[m](...) [úteis] e relevante[s] para a prática política. (SCOTT, 1999, p. 203)

Embora avanços nos estudos de gênero ocorram gradual e bruscamente, os PCN's permanecem um tanto distantes de atender as necessidades da diversidade,

da pluralidade do comportamento e realidades de sujeitos, o que sugere relações de poder com efeitos homogeneizantes muito implícitas na tessitura dos discursos educacionais.

Assim, a sexualidade e as questões relacionadas ao gênero, que perpassam os conteúdos escolares, se tornam instâncias de poder a serem permanentemente problematizadas a fim de ampliarem nossas condições de reflexões e ação sobre nós mesmos/as e também sobre o mundo.

Alguns pontos levantados neste tópico sugerem outros questionamentos, por exemplo: fala-se que no primeiro ciclo do ensino existe uma proximidade das crianças do mesmo sexo, e que isto gera um distanciamento entre sexos opostos. E mais ainda, que isto sofre algumas modificações a partir do segundo ciclo, ou seja, meninas e meninos passam a se relacionar: “(...) espontaneamente também, (...) revelando-se mais claramente a curiosidade pelas diferenças. Com a puberdade há maior entrosamento e atração entre meninos e meninas.” (BRASIL, 1997b, p. 145).

Esta dita “curiosidade pela diferença”, e em seguida este “entrosamento e atração”, — que acontece de forma quase que “natural” — essa idéia perpassa nos documentos — demonstra uma única possibilidade de escolha, a heterossexual. Será que nesta mesma fase da criança não existem outros desejos vividos/vivenciados?

Ainda nos PCN's quando se trata das questões relacionadas ao gênero, ficam explícitas certas normalizações, como: “O professor deve sinalizar a rigidez das regras existentes nesse grupo que definem o que é ser menino ou menina” (BRASIL, 1997b, p. 145). Mas, o que é ser menino/a? Se o/a professor/a não tiver acesso a discussões a respeito da diversidade este trabalho pode ser limitado, tendo em vista que as possibilidades de ser menino ou menina podem ser várias.

Dessa maneira, não se institui também alguma/s forma/s de ser menino ou menina? E, no caso deste documento, se propõe como uma inovação no ensino, visto que estas questões são, normalmente, escamoteadas; qual é o sentido de propor que estas discussões adentrem o contexto escolar? E como é que elas chegam? Além do mais, cabe ressaltar que estes documentos nem sempre são utilizados e quando os são, nem sempre se apontam caminhos para tal. Digo isso porque a falta de exemplos, juntamente com a problemática de ser um conteúdo repleto de tabus, tensionam, principalmente, com o modo de como os sujeitos

organizam o olhar para o mundo, dificultando que estas discussões sejam de fato efetivadas.

Outro questionamento que merece atenção é o que diz respeito à tolerância: “(...) momentos de convivência e de trabalho com alunos de ambos os sexos, podem ajudar a diminuir a hostilidade entre eles, além de propiciar observação, descobertas e tolerância das diferenças.” (BRASIL, 1997b, p. 146).

Tolerar quase sempre significa aprender a *lidar com*. Nilson Dinis propõe uma discussão sobre o significado da expressão ‘lidar com’. Para ele, tal expressão, está associada a ‘lutar’, ‘sofrer’, ‘sustentar’, ‘pelejar’ e ‘labutar’.

Mesmo quando aparentemente utilizamos a palavra em um sentido afirmativo, por exemplo, ‘lidar com a vida’, na afirmação está implícito não o lidar com as alegrias da vida, mas justamente com os infortúnios. Para além disso, ele propõe que pensemos, a inversão do termo ‘lidar com’ para proposições afirmativas como ‘trabalhar com’ ou ‘viver com’. Entendemos que não se aprende a lidar com a sexualidade, assim como não se aprende a lidar com necessidades educativas especiais, ou com crianças e adolescentes. Somos seres histórico-culturais e a construção de nossas identidades se dá desde o momento de nosso nascimento na relação com as diferenças. Neste sentido também não nos tornamos socializados, já nascemos socializados, já que desde os primeiros momentos de nossas vidas estamos interagindo com o outro, representado, geralmente, nesta primeira fase, pela figura materna. Portanto, trabalhar com a sexualidade, ou com a diferença, não são experiências que vamos construir exclusivamente na escola, são experiências que já aprendemos no momento em que estamos inseridos em uma sociedade. Elas fazem parte da dimensão do humano, à qual pertencemos, portanto, obrigatoriamente, sabemos conviver com elas, já que somos sujeitos histórico-culturais que constroem suas identidades na relação com o outro. (DINIS, 2007).

Este tolerar pressupõe uma norma e uma rejeição à norma, ou alguns níveis de aceitação do diferente. Mesmo que todos sejam indivíduos que possuam construções de identidades, gêneros, ou qualquer tipo de classificação que não seja a instituída.

Tomaz Tadeu da Silva enfatiza: [a] “afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e excluir”. (SILVA, 2000, p. 82). Este ‘incluir’ e ‘excluir’ são situações que entram no jogo do poder, classificando os sujeitos nesse processo de construção das identidades e também das diferenças.

2.1.3. Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis

No capítulo destinado ao item Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis, os PCN's se assemelham a um manual de conduta para a prevenção da AIDS e de outras doenças sexualmente transmissíveis. Nele, fala-se:

[...] o enfoque deve ser coerente com princípios gerais e não deve acentuar ligação entre sexualidade e doença ou morte. As informações sobre as doenças devem ter sempre como foco a promoção de condutas preventivas, enfatizando-se a distinção entre as formas de contato que propiciam risco de contágio daquelas que, na vida cotidiana, não envolvem risco algum. (BRASIL, 1997b, p.147).

Este fato amplia ainda mais minhas indagações na direção que Foucault aponta:

No cerne deste problema econômico e político da população: o sexo; é necessário analisar a taxa de natalidade, idade do casamento, os nascimentos legítimos e ilegítimos, a precocidade e a frequência das relações sexuais, a maneira de torná-las fecunda ou estéreis, o efeito do celibato ou das interdições, a incidência das práticas contraceptivas. (FOUCAULT, 1988, p. 28)

Altmann trabalha com a temática dos PCN'S, de modo semelhante ao meu, pois também percebo uma biopolítica que se instaura no cerne deste documento, tendo em vista que a sexualidade agora parece algo mais bem planejado a ponto de necessitar de um governo que a regule. Diz ela: (...) “a sexualidade foi esmiuçada e tornou-se uma chave da individualidade, dando acesso à vida do corpo e à vida da espécie, permitindo exercício de um biopoder sobre a população.” (ALTMANN, 2001, p. 578).

2.2 Produção de heteronormatividade nos parâmetros curriculares nacionais de educação física

O problema não é mudar a consciência das pessoas ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico e institucional de produção da verdade. (FOUCAULT, 1994, p. 160)

A prática da Educação Física, para que fosse consolidada, se apropriou de um discurso moralista e moralizante a partir de atividades que estavam atreladas à burguesia. Tais práticas, segundo Carmen Soares, fazem parte de um conjunto de atividades que: “são jogos populares e da nobreza, acrobacias, saltos, corridas, equitação, esgrima, danças e canto.” (SOARES, 2002, p. 20). Estas práticas eram utilizadas no treinamento para a guerra. Construindo corpos fortes o suficiente para combater, corpos docilizados para garantir a superioridade de uma nação.

É importante ressaltar que: “no caso do Brasil, a Educação Física aparecerá vinculada aos ideais eugênicos de regeneração e embranquecimento da raça, figurando em congressos médicos, em propostas pedagógicas e em discursos parlamentares.” (SOARES, 2001, p. 18).

Desse jeito, a Educação Física permaneceu subordinada, principalmente e primeiramente, ao caráter médico:

Visando melhorar a condição de vida, muitos médicos assumiram uma função higienista e buscaram modificar os hábitos de saúde e higiene da população. A Educação Física, então, favorecia a educação do corpo, tendo como meta a constituição de um físico saudável e equilibrado organicamente, menos suscetível às doenças. Além disso havia no pensamento político e intelectual brasileiro da época uma forte preocupação com a eugenia. (BRASIL, 1997a, p. 19)

Por eugenia entende-se “(...) ação que visa o melhoramento genético da raça humana, utilizando-se para tanto de esterilização de deficiente, exames pré-nupciais e proibição de casamentos consangüíneos”. (BRASIL, 1997a, p. 19). Desse modo, no contexto brasileiro a preocupação era justamente contra a miscigenação entre a raça negra e branca. Diante deste fato, instaura-se uma biopolítica segundo o sentido foucaultiano:

Concretamente, esse poder sobre a vida desenvolve-se a partir do século XVII, em duas formas principais; que não são antitéticas e constituem, ao contrário, dois pólos de desenvolvimento interligados por todo um feixe intermediário de relações. Um dos pólos, o primeiro a ser formado, ao que

parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos – tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: anátomo-política do corpo humano. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: uma bio-política da população. As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação – durante a época clássica, desta grande tecnologia de duas faces – anatômica e biológica, individualizante e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida – caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a baixo. (FOUCAULT, 1988, p. 131).

Com a instauração desta biopolítica, assim como através dos discursos moralizantes cada vez mais atuantes na sociedade, a Educação Física inevitavelmente foi ganhando outros espaços. Assim, como analisam Francis Lima e Nilson Dinis: “(...) Justificou sua presença na escola e na sociedade a partir da ciência e da sua capacidade de ajudar na melhoria da saúde individual e coletiva. Sendo assim, sempre buscou desenvolver meios para separar, medir, quantificar, avaliar e julgar os corpos.” (LIMA; DINIS, 2007, p. 246).

Com uma série de disciplinas que visavam aferir corpos, a fim de controlar detalhadamente todo e qualquer comportamento, a educação sexual, teve um papel importante para dar continuidade a esse processo, pois através desta pretendeu-se garantir a hegemonia da raça branca.

A isto que foi chamado de educação sexual, indica tomar outra dimensão, quando encontramos nos PCN's nomeados com o termo *orientação sexual*. Porque ambos querem dizer alguma coisa e são colocados como se tivessem o mesmo significado. Ou seja, conforme Marta Suplicy, junto com um coletivo de autores/as que levantam esta diferenciação; **educação sexual** é o que:

[...] ocorre de maneira informal e nos permite incorporar valores, símbolos, preconceitos e ideologias. As vivências de cada um vão moldando uma visão muito particular sobre sexualidade que pode ser mais rígida ou

liberal, severa ou lúdica, dependendo dessas experiências ou influências. (SUPLICY *et al*, 1998, p. 7)

Não é deste jeito que as instituições escolares trabalham, também de uma maneira superficial ou será que diante da proposição que se tem para orientação sexual isto muda muito?

Já o sentido que se adota para **orientação sexual** é:

um processo formal e sistematizado que se propõe a preencher as lacunas de informação, erradicar tabus e preconceitos e abrir a discussão sobre as emoções e valores que impedem o uso dos conhecimentos. À orientação Sexual cabe também propiciar uma visão mais ampla, profunda e diversificada acerca da sexualidade. (SUPLICY *et al*, 1998, p. 8)

A possibilidade da Educação Física adentrar no contexto escolar desde o seu início teve alguns obstáculos, afinal, a Educação Física era associada ao trabalho escravo, impossibilitando que tal disciplina fosse ministrada na instituição escolar. Porém, fundamentado no lema “ordem e progresso”, proferido pelas instituições militares, surgiu à necessidade de uma educação para o físico. A partir deste fato, nasceu uma intenção de institucionalizar a educação física enquanto prática escolar.

Assim, com a Reforma Couto Ferraz, em 1851, a prática de Educação Física foi instituída nas escolas municipais da Corte. Todavia, esta não foi uma decisão muito bem aceita por parte de pais e mães, principalmente, porque o pensamento dicotômico entre corpo e mente era predominante naquele contexto. Mais do que isso, as meninas eram tratadas diferenciadamente e não se aceitava que elas praticassem esportes.

A burguesia quando percebeu que a ginástica poderia se tornar uma ferramenta importante para o exercício do controle da população teve que reconhecê-la:

[...] o reconhecimento da ginástica pelos círculos intelectuais é fator decisivo para sua aceitação por uma burguesia que a deseja transformada e, assim, devolvida à população como conjunto de preceitos e normas de bem viver. É a partir deste reconhecimento que, de fato, a ginástica passa a ser vista como prática capaz de potencializar a necessidade de utilidade das ações e gestos. Como prática capaz de permitir que o indivíduo venha internalizar uma noção de economia de tempo, de gasto de energia e de cultivo à saúde como princípios organizadores do cotidiano. (SOARES, 2002, p. 18)

A partir deste interesse percebeu-se o exercício de poderes sendo instaurado, um poder que visa controlar demasiadamente. E como Foucault poderia dizer: “a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados”. (FOUCAULT, 2004 p. 127). Dessa maneira, a educação física foi cada vez mais adquirindo status de práticas de disciplinamento.

O conteúdo que se ensinava nas aulas de Educação Física se baseava em teorias européias, principalmente a partir da década de 30, período no qual cresciam os idealismos, principalmente com o nazismo e também o fascismo: “O discurso eugênico logo cedeu lugar aos objetivos higiênicos e de prevenção de doenças, estes sim, passíveis de serem trabalhados dentro de um contexto educacional”. (BRASIL, 1997a, p. 21).

Segundo Fernando Azevedo, a Educação Física passou a ser vista da seguinte forma:

O exercício, este grande modificador higiênico e plástico – porque a função modifica o órgão em seu favor – desenvolve o organismo, modela a estrutura; e, a cada geração, o aperfeiçoamento aumenta-se do contingente, que lhe traz cada um dos produtores melhorados pela educação física, até se constituir por extensão progressiva de seus benefícios, uma raça forte, cujos caracteres se tenham firmado e cujas virtudes tenham sido desenvolvidas e apuradas pela ginástica ao ar livre, pela natação e pelos esportes náuticos e nos campos de jogos. (AZEVEDO, 1960, p. 38)

Apesar destes esforços hesitantes a Educação Física não tinha ainda garantida sua legitimidade; somente em 1937 será reconhecida perante a Constituição, e citada no currículo como prática obrigatória.

Apenas décadas depois cogitou-se a inclusão da Educação Física no Ensino Primário e Médio. A partir deste momento a Educação Física começa a agregar um outro caráter: o da esportivização na escola. Este processo sofre transformações a partir de 1964, quando a Educação Física começou a ser instrumentalizada para formar sujeitos para o mercado de trabalho, ou seja, torna-se profissionalizante e tecnicista. Com a ditadura, surge o nacionalismo e o esporte serviria para reforçar o

sentimento patriótico, ou seja, a Educação Física é usada para fortalecer corpos e com isso formar sujeitos fortes para defender e representar à Pátria.

A partir de 1980, procurou-se pensar novas políticas para a Educação Física, pois o esporte de auto-rendimento não era mais uma prioridade e privilegia-se o desenvolvimento psicomotor do sujeito. Desde então, os debates na área cresceram, as produções escritas sobre a Educação Física promoveram um entendimento diferente sobre o ser humano, não somente como o de um sujeito biológico, mas também como ele se insere no meio histórico-social.

A prática da Educação Física vinculou-se historicamente ao auto-cuidado, nas questões de bons hábitos alimentares, de higiene e, principalmente, da atividade corporal. Dessa forma, este auto-cuidado foi estendido para o campo da sexualidade que fora associada a um certo tipo de prazer, mas que principalmente se fez investimento no que diz respeito à prevenção.

À Educação Física, ao longo dos anos, foi atribuída à tarefa de discutir e intervir no que diz respeito à questão da Orientação Sexual, mencionada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, ou mesmo à questão de gênero:

[...] à questão de gênero, as aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir estereotipadamente relações sociais autoritárias. (BRASIL, 1997a, p. 30).

As questões de gênero podem sim contribuir para que as diferenças sejam entendidas no campo da diversidade e para tratar estas relações com respeito e ética. Porém, mesmo que sejam propostas discussões acerca de gênero, corpo e sexualidade não necessariamente, será garantido que não sejam reproduzidos discursos que continuem a enfatizar o que significa ser 'homem' ou 'mulher', no sentido mais duro, num único sentido, o heterossexual, impossibilitando sujeitos de pensar outras formas de viver a sexualidade.

No contexto da educação física, mais especificamente, as práticas delatam como tais corpos vão se constituindo. Alex Fraga olha para isso da seguinte maneira:

Apesar dos corpos masculinos e femininos se constituírem nas mais variadas instâncias escolares, parece que é na educação física que essa distinção é salientada repetidamente. Pois ainda hoje, a partir de uma hierarquia das aptidões físicas aceitas socialmente, considera-se as meninas 'naturalmente' mais frágeis do que os meninos, justificando assim, a necessidade de uma estrutura especial que proteja as meninas da 'brutalidade' inerente aos meninos. (FRAGA, 2000, p. 117).

Isso que Fraga nos propõe a pensar, a respeito de uma possível proteção para as meninas da "brutalidade" que fazem parte constituidora dos meninos, parece denunciar um projeto perverso que tolhe dos meninos a possibilidade de sentimentos ligados à sensibilidade. E que vai mais longe, máscara que as meninas possam ter sentimentos mais agressivos.

Refletindo diretamente nas escolhas de práticas nas aulas de educação física que, por exemplo, possam excluir os sujeitos de vivenciar uma simples proposição de atividade que o/a professor/a venha sugerir. Isto porque normalmente temos uma tendência em classificar o que está para os meninos ou para as meninas, estigmatizando os sujeitos e suas escolhas.

As aulas de Educação Física possibilitam, dentre as suas práticas, que as questões referentes ao gênero sejam discutidas sem criar estereótipos? E 'aprender a ser tolerante' articula-se com a norma comum de entender que as mulheres/meninas são mais fracas; assim como os homens/meninos são mais fortes? Essas questões não fazem com que estas e estes permaneçam como são, impossibilitando-as/os de buscar maneiras de romper com o que se parece com um projeto de ser feminino e/ou masculino?

E como trabalhar com as meninas que são mais fortes que os meninos, ou que possuem características que são ditas masculinas, sem torná-las monstrosidades? Exemplo disso é citado por Deborah Britzman:

[...] o periódico Gay Community News (1991) noticiou uma briga entre pais durante um jogo de futebol feminino. Uma goleira de dez anos estava jogando tão bem que um pai do time feminino adversário parou o jogo para exigir 'provas' do gênero da goleira. Mesmo depois de ver a certidão de nascimento, o pai agora com apoio de outros pais, exigia uma inspeção pessoal... (1996, p. 77).

Estas situações, ou melhor, estes constrangimentos, sem dúvida, produzem certo tipo de sujeito: um sujeito que se enquadra no padrão ou aquele que resiste e, desta maneira, torna-se o diferente, ou estranho; ou o que fica o tempo todo num lugar que **não é o seu lugar**.

Neste relato, Britzman nos ajuda a compreender como questões tão corriqueiras são vivenciadas em espaços educacionais, e como elas são tratadas; a autora termina dizendo que “(...) mais tarde, a associação de futebol proibiu que esses pais e mães, assim como o treinador que não interferiu, assistissem a futuros jogos de futebol promovidos pela associação”. (BRITZMAN, 1996, p. 77). Ou seja, a situação não foi resolvida, ou melhor, refletida. Aquela criança sofreu certo tipo de preconceito e a condição criada contra os/as expectadores/as não soluciona o problema criado.

Os blocos de conteúdos da Educação Física foram divididos em três:

- a) Esportes, jogos, lutas e ginástica;
- b) Atividades rítmicas e expressivas;
- c) Conhecimentos sobre o corpo.

Estes blocos não foram trabalhados separadamente justamente porque o bloco Conhecimento sobre o corpo se articula com os demais, porém, o corpo é tratado neste documento de modo restrito ao biológico e, mesmo que se diga que há uma preocupação com o indivíduo como um todo, restam algumas fragilidades.

Fala-se do ‘todo’ “(...) o corpo é compreendido como um organismo integrado e não como um amontoado de ‘partes’ e ‘aparelhos’, como um corpo vivo, que interage com o meio físico e cultural, que sente dor, prazer, alegria, medo, etc.” (BRASIL, 1997a, p. 46).

Contudo, fala-se deste corpo fragmentado que é cada vez mais dividido a partir de princípios biologicizantes (anatômicos, fisiológico, biomecânicos, bioquímicos). Esta divisão implica em como este mesmo corpo se apresenta no contexto social e o histórico.

O/a professor/a não demora muito para perceber as diferenças sobre como os meninos e meninas se relacionam com o seu corpo. As práticas ligadas ao físico, no caso das meninas, têm como objetivo desenvolver a qualidade da delicadeza, já no caso dos meninos, estão mais diretamente ligadas ao gasto de energia e desenvolvimento de amplitude de movimentos.

Guacira levanta uma discussão pertinente neste sentido:

Se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente. Ainda que várias escolas e professores/as venham trabalhando em regime de co-educação, a Educação Física parece ser uma área onde as resistências ao trabalho integrado persistem, ou melhor, onde as resistências provavelmente se renovam, a partir de outras argumentações ou de novas teorizações. (LOURO, 1997, p. 72-73)

Assim, colabora-se para a manutenção de comportamentos e atitudes normativas que, embora estejam em processo de desmistificação, insistem em permanecer.

Normalmente, por razões socioculturais, ao ingressar na escola, os meninos tiveram mais experiências corporais, principalmente no que se refere ao manuseio de bolas e em atividades que demandam força e velocidade. As meninas, por sua vez, tiveram mais experiências, portanto têm mais competência, em atividades expressivas e naquelas que exigem mais equilíbrio, coordenação e ritmo. Tradicionalmente, a Educação Física valoriza as capacidades e habilidades envolvidas nos jogos, nas quais os meninos são mais competentes, e a defasagem entre os dois sexos pode aumentar. (BRASIL, 1997a, p. 62)

No segundo ciclo de ensino, como indicam os PCN's as percepções do corpo ganham maiores dimensões já que as vivências corporais com o passar do tempo se ampliam. Com o aumento dessas percepções, o "diferente" é ressaltado e nem sempre compreendido.

Nesse sentido, "(...) a questão das discriminações e do preconceito deve abarcar dimensões mais amplas do que as da própria classe. Ao se tratar das manifestações corporais das diversas culturas, deve-se salientar a riqueza da diferença e a dimensão histórico-social de cada uma." (BRASIL, 1997a, p. 70). Quando isso acontecer a/o professora/o deverá trabalhar questões incentivando a reflexão sobre estes assuntos para que as possibilidades se ampliem, pois:

[...] o fundamental é que existe um estilo diferenciado entre meninos e meninas, como também existe entre diferentes pessoas de praticar uma mesma atividade lúdica ou expressiva. São modos diferentes de ser e atuar que devem se completar e se enriquecer mutuamente, ao invés de entrar

em conflitos pautados em estereótipos e preconceitos. (BRASIL, 1997a, p.84). (...) A pluralidade de ações pedagógicas pressupõe que o que torna os alunos iguais é justamente a capacidade de se expressarem de forma diferente. (BRASIL, 1997a, p. 85).

Falar de pluralidade é abrir um leque para dizer que existem outras referências por aí, e isso foge aos modelos que estamos tão frequentemente acostumados a aceitar.

Nota-se no que diz respeito das normas e as disciplinas referentes ao corpo contribuem para que as questões referentes a heteronormatividade sejam evidenciadas. Daí passa-se a questionar se as práticas são possibilitadoras ou limitadoras para que as possíveis relações em torno da sexualidade sejam problematizadas a fim de serem superadas.

Que mal porém tem eu me afastar da lógica? Estou lidando com a matéria-prima. Estou atrás do que fica atrás do pensamento. Inútil querer me classificar: eu simplesmente escapulo não deixando, gênero não me pega mais. Estou num estado muito novo e verdadeiro, curioso de si mesmo, tão atraente e pessoal a ponto de não poder pintá-lo ou escrevê-lo. (LISPECTOR, 1976, p. 12)

3. A ÉTICA COMO INSTRUMENTO DE RESISTÊNCIA

Foucault centrou seus estudos sobre a experiência da sexualidade em seus últimos escritos, principalmente ao redor de alguns saberes e normas na construção de subjetividade para que os indivíduos possam se transformar em sujeitos dessa sexualidade. Desta forma, as *práticas de si*, que fornecem subsídios para que o sujeito possa se conhecer, — ‘conhece-te a ti mesmo’ — são práticas submetidas às intervenções da medicina, psicologia, psicanálise para revelar o nosso interior.

A partir da *História da sexualidade* Foucault responde que este interior que eu mencionei, nada mais é do que a nossa sexualidade. Assim, o filósofo, traz referências das diferenças e possíveis semelhanças entre os gregos e a cultura greco-romana; a pastoral da carne, junto com a confissão; e o dispositivo da sexualidade na modernidade. Segundo Inês Araújo,

pode-se dizer que somos, em grande medida, herdeiros do cristianismo, com o qual a conduta sexual sofre injunção de ter que ser dita, confessada, tal qual verdade a ser decifrada. O sexo é a verdade mais recôndita, portanto é aquilo que deve ser trazido à luz do dia a fim de que a verdade sobre o indivíduo possa ser reconhecida. (ARAÚJO, 2001, p. 123).

Desse modo, com *A vontade do saber*, ele faz uma crítica sobre a *hipótese repressiva* ao expor a sexualidade enquanto dispositivo de poder.

Foucault não acreditava que houvesse somente uma repressão da sexualidade, mas, defendia justamente que haveria uma proliferação dos discursos sobre a sexualidade na modernidade, discursos que se localizavam em diversas instâncias como a moral, a psiquiatria, a medicina entre outras, por conta disso se falava muito sobre ela. Dessa maneira, percebe-se a manifestação do poder como uma rede que produz outras relações, principalmente com os saberes de determinada época e conseqüentemente na produção de verdades.

Desse modo, Foucault entende o poder como possibilidade de inventar relações. Tais relações interagem com forças estrategicamente, fazendo o indivíduo operar com o poder a fim de produzir verdades.

Aí, vem o sexo como componente da sexualidade para invocar a verdade, produzindo subjetividades. A partir do sexo uma rede de saberes é constituída para estabelecer a verdade do sexo de cada sujeito. O sexo começa a ser reconhecido, assim, a produção de verdade em torno dele por excelência está vinculada ao poder.

Estes fatos são os principais interventores para que houvesse quase que uma imposição para que falássemos em sexo, para conhecê-lo, e para que nós o tornássemos como a nossa verdade mais escondida. Segundo Inês Araújo, “por detrás dos discursos da repressão, que denunciam o quanto sua força é sufocada, há toda uma vontade de saber, uma vontade de verdade”. (ARAÚJO, 2001, p.155).

A confissão é o método que favorece a vontade da verdade, pois, a partir dela o sujeito passa a adquirir valores morais ligados à verdade, como por exemplo: ser verdadeiro, a necessidade de não esconder nada, e outros do mesmo cunho.

Foucault quer entender o que nos levou a compreender que somos sobretudo reprimidos. A resposta esta ligada à forma como entendemos poder, ou seja,

à idéia de que o poder só faz reprimir, impor, sufocar; trata-se de uma noção de poder legiferante, jurídica. Mas, se a força do poder estivesse unicamente contida na repressão, seria menos complicado neutralizá-lo, bastando para isto que fosse destituído de seus mecanismos repressivos. Um poder visível a todos é alvo fácil de ser derrubado. Já um poder que se vale de saberes e discursos, que não se localiza nas instituições superiores, que não é uma estrutura ou potência pertencente apenas a alguns que estão no topo da escala social, é um poder que funciona ao modo de estratégias bastante complexas, com eficácias maior e custo menor. Seu jogo não é o dos dominantes/dominados, mas o das relações móveis, cujas forças produzem efeitos desequilibradores no interior dos aparelhos de produção e das instituições. (ARAÚJO, 2001, p. 155)

Sendo assim, não cabe lutar para acabar com o poder, mas Foucault nos alerta para localizar as relações de poder que interferem nos discursos sobre sexo, a fim de denunciá-lo. É interessante perceber quais são as possíveis resultantes das relações de poder que passam também pelo sexo: “o discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, o expõe”. (FOUCAULT, 1988, p. 133).

A partir de processo que Foucault denomina com sendo uma bio-política, surge um controle mais detalhado do corpo com intervenções sobre a sexualidade dos corpos infantis, a interferência médica na sexualidade da mulher, a promoção

de uma normalização e moralização dos comportamentos sexuais. Foucault percebeu a operação do dispositivo da sexualidade na relação entre verdade, poder, saber e prazer.

Assim, Inês Lacerda, comentando as teses de Foucault, esclarece que a hipótese repressiva não possui verdade histórica, visto que, ela,

depende de uma noção legiferante de poder, que não explica como em torno ao sexo discursos proliferaram em uma rede de poder que cria relações e tece uma trama com o saber. E mais: uma hipótese repressiva faz parte do jogo entre verdade e poder. O próprio discurso crítico da repressão favorece o sujeito que o utiliza (quem não é apreciado quando promete libertação?), além de fornecer um discurso que é reutilizado pelo bio-poder. [...] se o poder não se revestir da armadura da verdade, se não vier embutido num discurso encarregado de exibir verdade, como faz o discurso científico, ele se dilui, perde a eficácia. A verdade por sua vez, se não encontrar meios poderosos para se produzir e efetivar seu valor, se desvanece também. (ARAÚJO, 2001, p. 159-160).

A idéia de desreprimir o sexo se torna falsa já que na tentativa de fazê-lo cairíamos em outro tipo de verdade. Desta forma, Inês Lacerda revela que:

não se pode ir contra o saber/poder, porque não se trata de algo visível, acima de todos, sufocante, repressor. Pode-se denunciá-lo localmente sempre que seus meios resultem em constrangimento, a entrar no jogo com o qual médicos, assistentes sociais, sociólogos, sexólogos, psiquiatras, pedagogos, pretendem dizer qual é, finalmente, a verdade do sujeito. (ARAÚJO, 2001, p. 160).

Desse modo, na busca de criar discursos para desmistificar o sexo reprimido tem-se reafirmado a existência de relações de poder. Como já sabemos o poder produz verdade na nossa sociedade. Nosso exemplo empírico são os Parâmetros Curriculares Nacionais, que são medidas para interferirem diretamente nas vidas da sociedade, e na criação das subjetividades. Não estou julgando se isso é bom ou ruim, mas enfatizando que tais práticas nascem com a função de objetivar os indivíduos “e os sujeitam a um tipo de verdade que disciplina, fabrica saber, classifica, exclui, pune”. (ARAÚJO, 2001, p. 160).

Quanto ao *dispositivo de sexualidade*, este é marcado a partir do momento em que a ciência interfere diretamente no campo da sexualidade. Em tal momento

inicia-se uma classificação para os comportamentos sexuais, no sentido do que é normal ou não, e passam a ser patologizados.

Foucault defende que a sexualidade não deve ser vista sob o ponto de vista da pulsão ou então do instinto, tendo em vista que o conteúdo histórico que é sustentado pelos discursos, dos saberes assim como dos poderes. O trabalho que Foucault fez foi justamente de avaliar a verdade destes discursos, ou a economia dos mesmos. Desta forma, ele se interessou pelos mecanismos/estratégias de funcionamento dos mesmos, assim se constituindo o dispositivo da sexualidade.

A partir disto, também o sexo é tema de interesse do estado que passa por medidas administrativas e para tanto cria políticas para a população. Com isso, o sujeito infantil sofre medidas pedagógicas. Lacerda analisa tal situação:

Um exemplo disto são as disposições arquitetônicas nos colégios do século XVIII, compatíveis com o dispositivo disciplinar, em que o sexo foi levado em conta o tempo todo em todos os espaços, desde a organização das carteiras até a localização dos dormitórios, para que a vigilância pudesse ser exercida de modo permanente e eficaz. (ARAÚJO, 2001, p. 150).

A medicina, a família, a escola dentre outras instituições falam de sexo e estabelecem seus mecanismos para falar dele.

Com estas investigações sobre a sexualidade, surgem as tecnologias do sujeito que se relaciona à condução da verdade. As *tecnologias do eu* juntamente com o poder que as envolvem são mecanismos para potencializar o exercício da ética. Estas técnicas são subdivididas da seguinte maneira: *tecnologias de produção, tecnologias de sistemas de signos, tecnologias de poder* e finalmente as *tecnologias do eu* que, segundo Foucault,

permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmo com o fim de alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade. (FOUCAULT, 1991, p. 48).

A partir desta perspectiva, o sujeito executa operações que estão ligadas ao seu corpo a fim de provocar transformações acerca dos seus pensamentos e suas condutas.

Foucault propõe a ética como a estética da existência. Nela, o sujeito deve tentar se libertar dos vários binarismos aos quais temos sido submetidos — normal/anormal ou moral/amoral, por exemplo — e também de tantas outras determinações, deve caminhar na invenção de novas possibilidades para a ética, que segundo Foucault seria a “elaboração de uma forma de relação consigo que permite ao indivíduo constituir-se como sujeito de uma conduta moral”. (FOUCAULT, 1984, p. 30-31).

Assim entendida, a ética se transformaria na principal ferramenta para se pensar outras subjetividades e, portanto, em outras possíveis relações que se podem estabelecer entre os sujeitos. Isso nos remete ao uso dos prazeres ao longo da história dos sujeitos. Desde os gregos antigos, ou melhor, a partir deles a ética é um exercício que ao longo das sociedades vem se transformando. Em *O uso dos prazeres* Foucault explora o estilo de vida grego na administração dos prazeres e sua relação com a ética. Inês Lacerda, ao observar as reflexões de Foucault sobre o uso dos prazeres na Grécia antiga, assevera que lá:

A experiência ética resulta dessa força que une atos, desejos, prazeres, força essa que deve ser medida pela temperança. O tipo de prazer e de ato importam menos para se saber se tal prazer é moralmente bom ou não, do que sua *medida* adequada, quantidade ponderada, numa graduação da atividade. (ARAÚJO, 2001, p. 131).

Desta *medida* que se fala é um pouco do exercício que Foucault chama de *artes da existência*, quer dizer:

[...] práticas refletidas e voluntárias mediante as quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo. (FOUCAULT, 1984, p.15).

A escolha destas práticas indica um lugar de definição na Filosofia, buscando o exercício de si sobre o próprio pensamento. Tal prática implica em estabelecer uma relação consigo e também com a ética.

Provocada com o pensamento foucaultiano, em torno da ética, pergunto qual tipo de ética que podemos construir hoje em dia? Para responder tal questão é importante trazer a noção de *estética de existência* que:

[...] consistiria na elaboração de uma relação não-normativa consigo mesmo, a formação de si mesmo como decisão ético-estética. É uma atitude política fundada na resistência às formas impostas de subjetividade [...] (MISKOLCI, 2007, p.13).

Foucault em suas últimas obras perseguiu, principalmente, “a arte como modo de existência, para pensarmos em uma ‘estética da existência’, uma ética artística para nós mesmos”. (LOPONTE, 2003, p. 76).

A fim de buscar outras formas de viver, o sujeito cria um estilo de vida ou então, *modo de vida*, ou seja, o sujeito elege a liberdade como verdade.

O caminho que Foucault constrói com *O uso dos prazeres* demonstra o modo de vida dos gregos sobre as suas práticas sexuais: o cuidado sobre seus corpos, com a casa e a busca da verdade. Sobre tais prazeres eram exigidas posturas moderadas e guiadas pela ética.

Com o termo *Aphrodisia* os gregos compreendiam como as práticas relacionadas aos prazeres do amor, ou práticas sexuais. A preocupação dos gregos é justamente um cuidado relacionado ao momento ideal para se casar, para se pensar em ter filhos/as, que estavam diretamente ligadas com a época do ano ou dias que corroboravam para as práticas do amor. Ou seja, tudo tinha que confluir numa só unidade, o desejo, o prazer, para se chegar ao ato propriamente. Segundo Foucault, “a questão ética colocada não é: quais os desejos? Quais os atos? Quais os prazeres? Mas: com que força se é levado ‘pelos prazeres e pelos desejos?’”. (FOUCAULT, 1984, p. 131).

Havia uma preocupação moral que estava ligada prioritariamente à intensidade do uso que Foucault denominou de *economia do prazer sexual*. A temperança surge como força ética dentro desse conjunto de atos, prazeres e desejos.

A temperança ou a virtude são valores que caminham com a verdade. Tudo isso, leva a crer num estilo de viver: “o indivíduo se realiza como sujeito moral na plasticidade de uma conduta exatamente medida, bem visível a todos e digna de uma longa memória”. (FOUCAULT, 1984, p. 105).

A sociedade grega tinha uma linha demarcada que estabelecia quem eram os cidadãos, ou seja, homens adultos e livres, aos quais, nas relações afetivas e sexuais, só cabia o papel de ativo. No contraponto dessa posição estavam as mulheres, os meninos e os escravos assumindo papel passivo. O ato que pode ser compreendido como imoral no mundo grego antigo estaria justamente na inversão desses papéis.

Sobre os rapazes gregos, é importante afirmar que o amor que o grego prezava era pelo belo, sendo assim, tanto um belo rapaz quanto uma bela mulher poderia ser alvo do gosto dos homens. Com isso, demonstra-se que práticas sexuais com homens do mesmo sexo eram aceitáveis, mesmo assim, só podiam acontecer entre um homem mais velho (cidadão) e um jovem.

Esta relação deve ser condicionada à amizade a fim de promover a verdade. Amar o rapaz conduz a amar através dele, de seu belo corpo e de sua bela alma, o belo em si. O que o amado deve amar no amante, finalmente é sua sabedoria. O amante pelo domínio de si, acaba por renunciar aos prazeres. (FOUCAULT, 1984, p. 209).

Tendo em vista a discussão acumulada até aqui, pretendo a partir deste momento sugerir uma possibilidade de ação em meio às problemáticas indicadas. Meus esforços de reflexão me direcionam a tomar a ética como uma atividade motivadora no campo educacional, a fim de reconstituir a liberdade dos sujeitos. Tal apontamento será possível, aqui, a partir da tessitura de reflexões relativas à potência da sexualidade e da amizade na edificação de outros modos de vida.

Para continuar a trajetória deste trabalho vejo a importância de construir uma trilha pela qual será demonstrado o que Foucault compreende por moral e ética.

Por moral, se compreende um conjunto de regras e valores que são elaborados e instituídos para os indivíduos e por eles a partir de um instrumento descritivo. Deste conjunto de comportamentos, os indivíduos incorporam valores que moralizam sua existência. Foucault vai adiante e diz que como moral:

Entende-se igualmente o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e valores que lhes são propostos: designa-se, assim, a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição, pela qual eles respeitam ou negligenciam um conjunto de valores; o estudo desse aspecto da moral deve determinar de que maneira, e com que margens de variação ou de transgressão, os indivíduos ou os

grupos se conduzem em referência a um sistema prescritivo que é explícita ou implicitamente dado em sua cultura, e do qual eles têm uma consciência mais ou menos clara. Chamemos a esse nível de fenômeno a 'moralidade dos comportamentos'. (FOUCAULT, 1984, p. 26).

A moral apresenta outra faceta, isso tem a ver com a forma que o indivíduo se relaciona com tal regra e “se reconhece como ligado à obrigação de pô-la em prática”. (FOUCAULT, 1984, p. 27). Isso quer dizer, se reconhecer num tempo e espaço se relacionando com outros indivíduos e de alguma forma se manter coerente com o que se assume.

Enquanto o que se entende por ética, atinge outro patamar, é: “a maneira pela qual o indivíduo deve se constituir a si mesmo como sujeito moral de suas próprias ações”. (FOUCAULT, 1995, p. 263).

A *noção de modo de vida* que Foucault propõe nos remete a pensar em um lugar não determinado, pois o sujeito se abre para uma rede de relações, desse modo, desestabiliza as instituições das quais estamos aprisionados, assim, introduz uma forma de modo de vida específico e com ele cuida para que não seja o verdadeiro ou único, desse jeito nos liberta para criarmos nossos modos de vida.

Não seria preciso introduzir uma diversificação outra que não aquela devida às classes sociais, diferenças de profissão, de níveis culturais, uma diversificação que seria também uma forma de relação e que seria 'o modo de vida'? Um modo de vida pode ser partilhado por indivíduos de idade, estatuto e atividade sociais diferentes. Pode dar lugar a relações intensas que não se parecem com nenhuma daquelas que são institucionalizadas e me parece que um modo de vida pode dar lugar a uma cultura e a uma ética. (FOUCAULT, 2007).

Com esta proposição, ou com este jeito de olhar para o mundo e para os sujeitos, o diferente não é algo a ser abjetado, o respeito às diferenças é um sentimento que prevalece nas relações, principalmente porque a ética é tida como um modo de vida que é constantemente exercitado. A partir deste conceito Foucault abre possibilidades de vida para os sujeitos. Principalmente quando inaugura o modo de vida homossexual como exemplo, acrescentando que é a capacidade de criar múltiplas relações no que diz respeito à sexualidade:

[...] qualquer coisa refletida e voluntária, como uma publicação, deveria tornar possível uma cultura homossexual, isto é, possibilitar os instrumentos para relações polimorfos, variáveis, individualmente moduladas. Mas a idéia de um programa e de proposições é perigosa. Desde que um programa se apresenta, ele faz lei, é uma proibição de inventar. Deveria haver uma inventividade própria de uma situação como a nossa e que estas vontades disso que os americanos chamam de *coming out*, isto é, de se manifestar. O programa deve ser vazio. É preciso cavar para mostrar como as coisas foram historicamente contingentes, por tal ou qual razão inteligíveis, mas não necessárias. É preciso fazer aparecer o inteligível sob o fundo da vacuidade e negar uma necessidade; e pensar o que existe está longe de preencher todos os espaços possíveis. Fazer um verdadeiro desafio inevitável da questão: o que se pode jogar e como inventar um jogo? (FOUCAULT, 2007).

Inventar o jogo é justamente o que Foucault nos provoca a fazer, ou seja, a criação de outras formas de existências.

Já no volume *O cuidado de si*, Foucault se dedica em tratar da moral das mulheres, isso nos primeiros séculos da era cristã. Os principais temas abordados eram: a virgindade, como a mulher deve se conduzir diante do matrimônio e a respeito do amor recíproco. A maior preocupação moral sobre a ética é:

Sobre uma ética do domínio, do não desperdício, da relação entre a posição social do parceiro e daquele que sonha, elaborando-se simultaneamente uma estética da existência em que importa mais a estrutura jurídica das relações do que a repartição dos atos em normais e atos contra a natureza, descritos como proibidos ou maus em si mesmos. (ARAÚJO, 2001, p. 138)

Com os latinos dos séculos I e II, a mulher ganha mais importância devido à relação com o matrimônio. Diferentemente do que ocorria no mundo grego a homossexualidade não é mais a relação que está em primeiro plano.

O que Foucault demonstra, é, que a constituição do sujeito moral, presente no mundo latino, tem a ver com a relação que o sujeito estabelece consigo mesmo, mas, diferentemente do mundo grego no qual esse caminho era uma escolha estética do sujeito; aqui “[...] se há ainda a preocupação com o saber usar, com critérios éticos e estéticos de existência, eles serão vistos como princípios universais da razão e da natureza a que *todos* devem se submeter”. (ARAÚJO, 2001, p. 140)

Na cultura greco-romana se destaca a relação diferenciada a dois. A relação tida como natural é entre homem e mulher, na qual se preza a reciprocidade e a fidelidade. É justamente no casamento que o amor será legitimado.

Depois essa cultura de si, produzida no mundo romano, caminhou devagar para a cultura cristã. Dentro desse novo período o sexo e os prazeres vinculados a ele são instâncias a serem vigiadas pela pastoral cristã. O sexo passa a ser entendido por carne, esta mesma, que é posta à confissão. Segundo Foucault, “a Igreja e a pastoral cristã fizeram valer o princípio de uma moral rígida cujos preceitos eram constrictivos e de alcance universal”. (FOUCAULT, 1984, p. 28).

Na moral cristã, tudo que diz respeito à conduta sexual é descrita, ou seja, há uma espécie de código dos prazeres da carne. Há um cuidado para não deixar os sujeitos do matrimônio pecarem, um vigia o outro. Nas palavras de Lacerda, “é como se houvesse um permanente julgamento e uma insistente classificação dos atos proibidos e permitidos”. (ARAÚJO, 2001, p. 148).

Mesmo destacando as rupturas entre estes momentos históricos, Foucault também aponta para algumas continuidades entre o mecanismo da confissão na pastoral da carne, e algumas das intervenções normatizantes do dispositivo da sexualidade na modernidade, produzindo também um sujeito que fala da sexualidade como forma de alcançar uma verdade de si.

3.1. Sexualidades marginais e a criação de novos modos de vida

Mas o instante-já é um pirilampo que acende e apaga, acende e apaga. O presente é o instante em que a roda do automóvel em alta velocidade toca minimamente no chão. E a parte da roda que ainda não tocou, tocará num imediato que absorve o instante presente e torna-o passado. Eu, viva e tremeluzente como os instantes, acendo-me e me apago, acendo e apago, acendo e apago. Só que aquilo que capto em mim tem, quando está sendo agora transposto em escrita, desespero das palavras ocuparem mais instantes que um relance de olhar. Mais que um instante, quero o seu fluxo. (LISPECTOR, 1976, p. 16).

Os discursos sobre sexualidade sofrem interferências de diversas instâncias, a mídia, o a igreja, a escola e também a família que inventam diversas formas de conduzir os sujeitos para o normal. Por outro lado, Foucault defende que:

A sexualidade faz parte de nossa conduta. Ela faz parte da liberdade em nosso usufruto deste mundo. A liberdade é algo que nós mesmos criamos – ela é nossa própria criação, ou melhor, ela não é a descoberta de um aspecto secreto de nosso desejo. Nós devemos compreender que, com nossos desejos, por meio deles, instauram-se novas formas de relações, novas formas de amor e de criação. O sexo não é uma fatalidade; ele é uma possibilidade de aceder a uma vida criativa. (FOUCAULT, 2004, p. 260)

A fim de produzir um potencial criativo a partir da sexualidade, Foucault passa a entender que a homossexualidade pode ser uma experiência ou um estilo de vida que não trata simplesmente de sexo.

Ela é um processo de reinvenção de si a partir da amizade, uma alternativa ao aprisionamento no sexo ou no amor romântico que isola o indivíduo da sociedade. Assim, interessar-se por outra pessoa do mesmo sexo pode ser o meio para uma prática existencial transformadora e não o ponto de partida para a descoberta ou revelação de uma identidade (FOUCAULT, 1994b, p. 246).

Com isso Foucault propõe que o existir homossexual insinua um potencial de redefinir ou de elaborar as múltiplas relações.

É uma das concessões que se fazem aos outros de apenas apresentar a homossexualidade sob a forma de um prazer imediato, de dois jovens que se encontram na rua, se seduzam por um olhar, que põem a mão na bunda um do outro, e se lançando ao ar por um quarto de hora. Esta é uma imagem comum da homossexualidade que perde toda sua virtualidade inquietante por duas razões: ela responde a um cânone tranquilizador de beleza e anula o que pode vir a inquietar no afeto, carinho, amizade, fidelidade, coleguismo, companheirismo, aos quais uma sociedade um pouco destrutiva não pode ceder espaço sem temer que se formem aliança, que se tracem linhas de força imprevistas. Penso que é isto o que torna 'perturbadora' a homossexualidade: o modo de vida homossexual muito mais que o ato sexual mesmo. (FOUCAULT, 2007)

Para Foucault a homossexualidade é uma experiência, além do ato sexual, é um estilo de vida que se sujeita à transformação. Ortega defende que: “A experiência constitui algo do que se sai transformado. A experiência constitui uma práxis espiritual ou ascética, ou seja, as transformações que deve experimentar o sujeito para alcançar outra forma de ser”. (ORTEGA, 1999, p. 43).

Com esta proposição, feita por Foucault, a estética da existência é tida como uma forma de resistência às práticas normalizadoras. Segundo Miskolci:

A estética da existência é incômoda porque se funda, explicitamente, em uma perspectiva e em um objetivo minoritário, na constituição do que a maioria sempre mais teme: um outro modo de vida, não aprisionado na sexualidade ou em uma identidade, antes fundado no potencial criativo que reside nas relações entre pessoas do mesmo sexo. (MISKOLCI, 2007).

A partir da reabilitação da estética de existência, o sujeito, no exercício de experimentação de múltiplas formas de vida, pode fazer a auto-crítica do que significa ser homem ou mulher na sociedade contemporânea, e mais que isso, passa a questionar a noção do *devir-pinto*. Felipe Areda afirma, através das palavras de Simone de Beauvoir: “ninguém nasce mulher”, nos provoca uma reflexão a respeito do devir-pinto.

Creio que tampouco alguém nasce homem. Mais do que um papel pronto que os que nasceram com pintos são obrigados a carregar, o lugar do masculino é um lugar que deve ser construído e constituído a partir de formas de subjetivação que têm como fundamento à busca pelo falo. Para deixar de ser esse devir-pinto, ser que ainda não cumpri o seu lugar destinado de homem, tão logo apresente uma sexualidade, ele deve confirmar o seu lugar sexual apresentando um desejo pelas mulheres, que, antes de ser um desejo corporal-afetivo, é um desejo político. Para conquistar o falo, o homem deve se relacionar com estes seres castrados ratificando assim o seu lugar de poder: agora sim ele é um sujeito, já pode tornar o outro um objeto. Ser homem é, acima de tudo, uma prática. (AREDA, 2007).

Com esta crítica que o autor traz, evidencia-se cada vez mais o quanto a nossa sociedade é falocêntrica, mostrando que em diversos momentos forjamos os nossos desejos para dar conta de uma moral sexual. Caso não se faça a crítica e busque formas de resistir, no sentido foucaultiano, todos serão homens (porque possui falos) que buscam as mulheres para garantir a prática de ser homem, sujeitando a mulher à situação de ser um ser castrado (porque não possuem falo, ou este existe, porém invertido, colocando esta na condição de não-homem ou não-sujeito).

Esses seres genitalizados, então, necessitam se subjetivar para assim conseguir voz nessa moral de homens. Para se subjetivar eles precisam

confirmar seu sexo num movimento de construção pessoal, de prática de si, não há melhor palavra para isso do que *fazer sexo*. No ato sexual o homem mostra a sua posição superior quando come, fode, possui e domina a mulher, ele *faz* seu sexo, ele confirma o seu lugar, um sujeito, e define o lugar do outro, um objeto. O sexo da mulher então se coloca a mercê do homem, do ato sexual, do momento em que alguém faz sexo com ela ou que ela é desejada para essa função. Como nasceu culturalmente castrada, a mulher não pode se tornar um sujeito, então a única maneira dela se encaixar nessa moral de homens é como um objeto, como um segundo sexo. Dentro dessa moral, essa é a sua única maneira de ser. (AREDA, 2007).

Felipe Areda infiltra a reflexão que Wittig faz sobre a lésbica: “Talvez por isso a lésbica seja a figura que mais se encontra à parte dessa moral masculina, a lésbica é aquela que não é, é aquela que não têm sexo dentro dessa moral, já que as lésbicas não são mulheres”. (WITTIG, 1980). Desta forma, a lésbica é o sujeito que parece não se encaixar diante deste contexto, entendendo que a relação entre duas mulheres não necessariamente seja mediada pela existência do *falo*.

No entanto, para os homens gays, o questionamento torna-se outro, pois eles cumprem exatamente o que a moral sexual pede, uma relação onde o *falo* tem evidência. É uma relação fundamentada, ou melhor, que pode ser fundamentada na penetração. Pensando um pouco sobre tal relação, é importante dizer que o binarismo ativo/passivo mencionado para o ato sexual torna-se significativo, afinal, como já foi discutido anteriormente o primeiro (ativo) recebe um papel melhor, pois este se iguala aos homens; já para o segundo, (passivo), este carrega a mesma condição que as mulheres, tornando-se menos homem, menos gay. Contudo, Felipe Areda constrói uma teia de questionamentos sobre a moral que fundamenta as sexualidades:

É nítido o quanto essa moral nos engole, moral que além de trazer uma obrigação política, cria até a nossa preocupação ética. Moral que fundamenta a nossa relação conosco mesmos e com os outros. Moral que constitui a nossa identidade, a forma que somos vistos e que nos vemos. Moral que nos faz ser e que nos faz seres. Como então subverter essa moral? Como se colocar a parte dessa ordem homossexual que nos obriga a nos heterossexualizar, que nos obriga a sexualizar e a nos sexualizar, que nos obriga a ser sexo e fazê-lo? Talvez a melhor forma seja abrir mão desse, abrir mão do gênero, abrir mão do sexo, abrir mão da identidade, abrir mão da sexualidade e do fazer sexo. Abrir mão das identificações, das predestinações, das práticas que nos nomeiam e das máscaras com as quais somos obrigados a fazer coreografadas performaces. Abrir mão de

ser, enfim. Ser, talvez, seja a melhor forma de compactuar com essa moral. (AREDA, 2007) (sic)

Este autor aponta uma forma para que nós sujeitos possamos subverter a tudo isto. Ele aponta um movimento de resistência para o sujeito travar uma disputa com esta moral que nos sufoca.

Não ser, estar à margem desse engessamento moral, estar à parte dessa cultura de lugares. Não ser e só não sendo poder agir contra essa cultura, criando cultura, mas não mais a sendo. Não ser nada, um não-ser que pode ser tudo, um tudo indefinido e longe das máscaras prontas, uma cultura nova, uma cultura à parte e não identificada. O não-ser que é máscara fluida, que é performance inédita, que é manifestação do não-dito e do indizível. (AREDA, 2007).

Este não ser, foge da identidade sexual, mais que isso, desconstrói a moral da sexualidade normalizadora.

Para continuar esta trajetória, questionar essa moral torna-se fundamental. Estranhar as verdades, e perceber o quanto podemos encontrar diversas fendas. Daí fazer uma análise das práticas sexuais e do conjunto de verdades que estabelecemos para elas. Para tanto não pode deixar de:

Mostrar as construções desconstruindo o que já parece ter nascido feito, pois ser é uma prática, uma construção de si. Desconfiar dessa moral e de si mesmo como integrante dela pode abrir espaço para uma nova ética, para uma nova forma de se ver dentro desse moralismo sexual engessado, dessa cultura sexual e sexualizadora. Só assim parece nascer uma nova problematização de si que possibilitaria a mudança das práticas, a mudança das funções, a mudança das performances e mudança dos tornar-se. Só assim deixaríamos de ser, de ter que ser e de se ver tendo sido feito e, assim, não mais seres, poderíamos buscar novas formas de viver não mais sendo apenas sujeitos ou objetos de uma moral engessada. Mais do que buscar ser de outra forma, buscar formas novas de ser. Desconstruir as opções que nos foram dadas, estar à parte delas e criar novas opções. Novos caminhos e talvez uma nova busca. (AREDA, 2007).

Tal busca não parece ter fim, é constante, todos os dias, a cada situação, despertar nossos sentidos para as possibilidades de outras formas para vivermos.

3.2. A amizade como princípio ético

Neste instante-já estou envolvida por um vago desejo difuso de maravilhamento e milhares de reflexos do sol na água que corre da bica na relva de um jardim todo maduro de perfumes, jardim e sombras que invento já e agora e que são o meio concreto de falar neste meu instante de vida. Meu estado é o de jardim com água correndo. Descrevendo-o tento misturar palavras para que o tempo se faça. O que te digo deve ser lido rapidamente quando se olha. (LISPECTOR, 1976, p. 17)

Foucault nos desafia, sugerindo transformar a vida em uma obra de arte. E por que não pensar a amizade como um dos princípios éticos para a existência das relações? Com isso redesenhar as possibilidades ou as multiplicidades de forma que desorganize as estruturas hierárquicas. A amizade pode ser uma forma de escapar dessas relações tão moralistas. Francisco Ortega compreende a situação como: *a amizade como forma de vida*. A partir disso o autor comenta o que Foucault já mencionara sobre a amizade:

Aliás, ela não é vista como uma forma de relação e de comunicação além das relações de poder; representa antes um jogo agonístico e estratégico, que consiste em agir com a mínima quantidade de domínio. Falar de amizade é falar de multiplicidade, intensidade, experimentação, desterritorialização. (ORTEGA, 1999, p. 157).

Ortega (1999, p. 168), diz como entende as relações agonísticas: “são relações livres que apontam para o desafio e para a incitação recíproca e não para a submissão ao outro”. Assim, não é que não exista relação de poder, mas este poder é exercido com mínima quantidade de dominação, ou seja, ele se alterna, se confunde, e principalmente não é a parte mais importante dessa relação. Tal relação de poder é entendida enquanto redes que se capilarizam na/pela sociedade. Ortega esclarece como ocorre o jogo de poder:

O poder é um jogo estratégico. A nova ética da amizade procura jogar dentro das relações de poder com um mínimo de dominação e criar um tipo de relacionamentos intenso e móvel, que não permita que as relações de poder se transformem em estado de dominação. Precisamente este jogo com o poder (entendido como possibilidade de dirigir e mudar o comportamento do outro) torna a amizade algo fascinante. (ORTEGA, 1999, p.168)

Estas relações que não se deixam escandalizar pela demonstração de domínio, se fundamentam justamente pela reciprocidade. E chamam a atenção para uma nova forma de existência, principalmente porque ampliam para a possibilidade de viver, ou seja, uma outra forma de existência a partir da amizade.

Porém, não é essa amizade que estamos tão acostumados a viver, que se baseia principalmente na relação institucionalizada, onde não se abre para a experimentação, e só funciona porque cumpre tarefas de hierarquias, obrigações e coação. Da amizade que falo, é a que subverte a ordem que conhecemos, prioritariamente, porque esta se interessa pela sexualidade para a invenção de outras relações, mais especificamente, pela homossexualidade, visto que,

a homossexualidade oferece a ocasião histórica de reabrir as possibilidades existentes de relações e sentimentos, o qual não acontece como consequência das qualidades 'verdadeiras' dos homossexuais, mas porque esta se encontra numa posição transversal, permitindo a inscrição de diagonais no tecido social, que permitam o aparecimento dessas possibilidades. (FOUCAULT, 2007)

Entendendo a amizade como um modo de vida cada sujeito inventa a sua própria ética.

A ética da amizade aponta para a intensificação da experimentação. A experimentação como fundamento ético concentra-se na concepção e no aumento do prazer próprio e do outro (do amigo), em vez de uma hermenêutica do desejo. (ORTEGA, 1999, p. 167)

Foucault ao invocar a amizade como forma de existência também reabilita a estética da existência, mesmo que ele faça uma análise principalmente da homossexualidade, ainda assim, acredita que esta forma possa ser estendida para outros grupos. Ele faz uma provocação aos heterossexuais para um *devoir* homossexual a fim de transformar suas relações. Talvez, dessa forma a amizade se tornasse uma saída para romper com relações que estão dentro das convenções sociais. Será? Segundo Ortega, “a amizade é uma forma de vida, cuja importância reside em inúmeras formas que pode encarnar.” (ORTEGA, 1999, p. 158). É importante enfatizar que Foucault não quer que todos se tornem homossexuais, mas

sugere que possam ser afetados pelas possibilidades de invenção das relações afetivas a partir das experimentações dessas minorias.

A partir da proposição de uma estética da existência, as relações normalizantes são estremecidas para que outras possam nascer. Ortega, ao analisar, conclui que:

A ética da amizade só pode ser uma ética negativa, cujo programa deve ser vazio, isto é, capaz de oferecer ferramentas para a criação de relações variáveis, multiformes, e concebidas de forma individual. Cada indivíduo deve formar sua própria ética; a ética da amizade prepara o caminho para a criação de formas de vida, sem prescrever um modo de existência correto. (ORTEGA, 1999, 167)

Ainda nas palavras de Ortega,

a noção de 'programa vazio' é interessante porque conserva somente a forma, a idéia (neste caso a invenção possível de novos tipos de relações), criando uma 'cavidade' que pode ser preenchida em cada caso, segundo o indivíduo, de forma diferente. (ORTEGA, 1999, p. 167).

Portanto, Foucault trata a amizade como uma possibilidade de modo de vida, principalmente as relações homossexuais. Porém, ele não se interessa se este modo é correto. Segundo Ortega: "as formas de vida resultantes possuem um valor exemplar, simplesmente por haver colocado forma antes de vida". (ORTEGA, 1999, p. 168).

Por isso, Foucault vê na amizade uma possível relação com o outro que "não tem a forma de unanimidade consensual nem de violência direta". (ORTEGA, 1999, 168).

Assim, ele a considera como uma relação agonística. Que não está livre das relações de poder, mas que orientada por uma nova ética permite que ocorra um: "jogo com o poder (entendido como possibilidade de dirigir e mudar o comportamento do outro) torna a amizade algo fascinante". (ORTEGA, 1999, 168).

As provocações de Foucault, para a invenção de outros modos de vida são justamente para denunciar, a forma que pensamos limitadamente nossas relações, evidentemente que nossas instituições cuidam para que isso se mantenha assim. Ortega avalia tal situação através do seguinte prisma:

a razão desta restrição reside no fato de que uma sociedade que permitisse o crescimento das relações possíveis seria mais difícil de administrar e controlar. A luta homossexual deve (nisto consiste seu poder transgressivo ampliável a outros tipos de conflitos sociais: movimentos anti-racista, ou feministas, etc.) aspirar à criação de um novo 'direito relacional', que permita todo tipo possível de relações, em vez de impedi-las ou bloqueá-las. (ORTEGA, 1999, p. 170).

Aí fica evidente a impregnação dos moralismos na nossa sociedade que tentam limitar outras possíveis relações. E por isso, a estética da existência se torna importante, pois segundo Foucault a partir dela, "tentará se elaborar, se transformar e se aceder a um certo modo de ser". (FOUCAULT, 1994b, p. 709).

Tal modo de ser invoca na amizade um motivo para superar a tensão estabelecida entre indivíduo e sociedade, a fim de potencializar o espaço para que ambos possam interagir e inventar outras relações.

Então sonhei uma coisa que vou tentar reproduzir. Trata-se de um filme a que eu assistia. Tinha um homem que imitava artista de cinema. E tudo o que esse homem fazia era por sua vez imitado por outros e outros. Qualquer gesto. E havia a propaganda de uma bebida chamada Zerbino. O homem pegava a garrafa de Zerbino e levava-a à boca. Então todos pegavam a garrafa de Zerbino e levavam à boca. No meio o homem que imitava artista de cinema dizia: 'este é um filme de propaganda de Zerbino e Zerbino na verdade não presta'. Mas não era o final. O homem retomava a bebida e bebia. E assim faziam todos: era fatal. Zerbino era mais uma instituição mais forte que o homem. As mulheres a essa altura pareciam aeromoças. As aeromoças são desidratadas — é preciso acrescentar-lhes ao pó bastante água para se tornarem leite. É um filme de pessoas automáticas que sabem aguda e gravemente que são automáticas e que não há escapatória. O Deus não é automático: para Ele cada instante é. Ele é it.

Mas há perguntas que fiz em criança e que não foram respondidas, ficaram ecoando plangentes: o mundo se fez sozinho? Mas se fez onde? em que lugar? E se foi através da energia de Deus — como começou? será que é como agora quando estou sendo e ao mesmo tempo me fazendo? É por esta ausência de resposta que fico tão atrapalhada. (LISPECTOR, 1976, p. 35-26)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui se insinua qual é a perseguição deste trabalho, é a valoração da ética, mas como fazer isso num contexto tão normalizante onde as diferenças emergem a todo o momento?

Justamente perturbada com este clima moral em que vivemos, diante das instituições que nos cercam, vejo a possibilidade da edificação da ética para a ruptura de padrões da nossa sociedade que começam na escola, por exemplo.

Deste modo, questiono a própria estrutura dos PCNs, como um conjunto de documentos que têm legitimidade e, além disso, que interferem na construção dos saberes escolares, a fim de instrumentalizar, minimamente, professoras e professores a respeito da temática Orientação Sexual. Parece-me que a discussão restringe-se ao aspecto de cuidar do bem-estar da população; ou seja, incentivar que se tenha filhos/as em momentos coerentes, bem como evitar a gravidez precoce com fim de diminuir índices de pobreza e analfabetismo, ou mesmo instituir o uso do preservativo a fim de evitar doenças sexualmente transmissíveis. Tudo isso culmina na instauração de um biopoder, ou seja, na disciplinarização dos corpos para realizar num controle da população.

Tal controle escolhe quais são os sujeitos que merecem ser exacerbados e silencia outros que escapam aos modelos fabricados como sendo verdadeiros. Assim, não se pensa muito sobre *outras* sexualidades, a não ser que emerja num contexto específico, mesmo assim algumas medidas são tomadas para contê-las.

Desta maneira, quando o/a professor/a se depara com uma menina com características masculinas, já existe nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Orientação Sexual uma medida que prevê tal situação. Esta é uma situação prevista, mas no contexto escolar se houver um/a travesti, a situação e a reação mudam, afinal pouco se encontra de referências sobre estes casos, pois não há referência teórica a esse respeito, e me arrisco a dizer mais, nem seria muito aceitável.

Consta nos PCN's de Orientação sexual a necessidade de: "respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano". (BRASIL, 1997b, p. 133). Porém, não são tratados quais são os valores ou quais comportamentos que compreendem a garantia de tal dignidade. Como garantir que

a sexualidade seja discutida a partir de uma pluralidade, situação sugerida no corpo do documento, se este não ousa afirmando claramente o direito a existência referente aos homossexuais ou travestis?

Não se tem interesse em discutir os *infames* a não ser que eles se manifestem, ou seja, saiam do armário. Tal atitude é discutida na escola quando as diversas situações referentes às sexualidades começam a ecoar no espaço. Estes são casos que devem ser tratados no âmbito privado, sem nunca mencioná-los abertamente nos espaços educacionais? Quando se fala em equidade de gêneros, será que é realmente isso que a escola deve discutir? Será que as discussões podem ser feitas a partir destes pólos: diferença *versus* equidade? Só podemos pensar a partir dessa perspectiva?

O silenciamento ou a economia da palavra homossexualidade ou de situações que a promovam é proposital? Ela é mencionada uma única vez no interior do documento, “[...] a partir da puberdade, os alunos também já trazem questões mais polêmicas em sexualidade, já apresentam necessidade e melhores condições de refletir sobre temáticas como aborto, virgindade, homossexualidade, pornografia, prostituição e outras”. (BRASIL, 1997b, p. 129) — embora este assunto seja discutido quase que diariamente nas mídias. Esta pequena e ineficiente citação traz limites quando diz “infinitas possibilidades da sexualidade humana” e “visão pluralista” (BRASIL, 1997b, p. 128). *Outras* formas de viver as sexualidades, estas sequer são citadas pelo documento!

A partir do conjunto de outros temas, cita-se a homossexualidade como um dos assuntos que podem ser discutidos, deixando evidente também que esta discussão deve ser feita “da quinta série em diante pois os alunos já apresentam condições de canalizar suas dúvidas ou questões sobre sexualidade [...]”. (BRASIL, 1997b, p. 129). Será que estabelecer um momento certo para a reflexão não deixa brechas para que situações de preconceitos sejam criadas?

Diante do exposto, será realmente uma postura ética da professor/a ser omissa/a quando as situações sobre sexualidade emergirem? Segundo os PCN’s “o professor não deve emitir juízo de valores sobre essas atitudes, e sim contextualizá-las”. (BRASIL, 1997b, p. 153). Isso é realmente possível? Estremecida pelas revelações foucaultianas, ousa dizer que é impossível! Foucault diz que:

o indivíduo circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que respeita, estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e, para tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, põe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se. (FOUCAULT, 1984, p.28).

Deste posicionamento que é sugerido para o/a professor/a na sala de aula, se coloca o limite dos sujeitos, porque mesmo estes possuem opiniões, valores morais, assim como éticos, ainda que não se realize um trabalho de imposições das suas idéias, ele/ela não se isenta de expô-las. Visto que estes sujeitos têm suas vidas, suas diferenças e semelhanças com outros sujeitos, como é que se pontua o que se pode ou não dizer?

Devido às discussões que rendem sobre esta temática, nem sempre contextualizar dá conta de romper com situações de desrespeito e preconceito. E mais, a negação do/a professor/a sobre pontuar o que implica isso ou aquilo dentro de uma prática sexual, pode implicar que a sexualidade continue tão limitadora e normalizadora.

Porém, não é só para sexualidade a restrição. Ao tratar dos PCN's de Educação Física, mais especificamente sobre diversidade de conteúdos, as práticas que são mais difundidas nas escolas, as atividades normalmente executadas, são aquelas ligadas à bola (vôlei, basquete, futebol e handebol). Tais práticas são, supostamente, mais desenvolvidas por meninos do que por meninas. Se isso é uma realidade, por que as práticas são diferenciadas tanto para meninas quanto para meninos? Por que estas práticas não podem ser realizadas juntas? Guacira ajuda a compreender o que esta diferenciação envolve:

Jogos e competições apontam pra a construção de corpos masculinos mais fortes e ágeis, para uma 'agressividade sadia' que pode — geralmente para eles — se manifestar em corridas e lutas de brinquedo. Nessas atividades, estimula-se um tipo de camaradagem considerada 'tipicamente' masculina, na qual está presente, frequentemente, a lealdade, mas, onde não se supõe intimidade, confidências, demonstração explícita de sentimentos. (LOURO, 1995, p. 177).

Esta camaradagem só pode ser exercida por meninos? Qual é o limite da camaradagem entre um menino e uma menina, por exemplo?

Então, será uma limitação do/a professor/a desenvolver atividades de forma diferenciada para meninos e meninas? E como os meninos que não têm boas habilidades ou não possuem esta **agressividade sadia** serão classificados, já que não atingiram ainda o *status* dos demais meninos?

Desta forma, esta disciplina, a educação física, será apenas uma disciplina do corpo? Lima e Dinis enfatizam que:

[...] o indivíduo se vê exposto, controlado em seus gestos e avaliado de acordo com suas capacidades físicas. O corpo é o alvo primeiro da intervenção disciplinar e através dele buscam-se outros aspectos do sujeito: a alma pura, o espírito nobre, a moral elevada, o trabalho honesto. (LIMA; DINIS, 2007, p. 248).

Esse medo da exposição do corpo não é um reflexo da própria cultura que institui modos padronizados e excludentes de ser e de se comportar?

Debate-se nos dois documentos (PCN's de Orientação sexual assim como nos de Educação Física) a respeito das alterações do corpo biológico que meninos/as sofrem:

Antes dos meninos, as meninas começaram a sofrer as alterações físicas e psicológicas da puberdade e do início da adolescência. Iniciam-se os primeiros namoros, as primeiras aproximações, num momento em que convivem a necessidade de se exibir corporalmente e, simultaneamente, a vergonha de expor seu corpo e seu desempenho. (BRASIL, 1997a, p. 71).

Assim, percebe-se a institucionalização de uma rede de valores universais, obrigatórios e incondicionalmente necessários em torno do sujeito. Tal rede cuida para aprisionar o sujeito de maneira que a ética não seja uma possibilidade de resistência. Por isso, a função do/a professor/a se torna maior. O posicionamento político grita neste momento. É um pouco do que Sílvio Gallo chamou de *uma educação menor*, ou seja, “um ato de revolta e de resistência”, assim como “um ato de singularização e de militância” (GALLO, 1976, p. 173). Este autor estende isso para o coletivo, enfatizando: “na educação menor, não há possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará em muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva”. (GALLO, 1976, p. 176).

Desta forma, trilhei uma retrospectiva de alguns fatos mencionados no trabalho como um todo, mas é importante dizer que olho para estes documentos como se fossem algumas das engrenagens da nossa sociedade que funcionam para que a grande máquina institucional se mantenha.

A partir do momento que faço a escolha dos/as autores/as que utilizo ao longo do trabalho, não é de forma aleatória, escolho um campo político de batalha, vejo as limitações destes documentos muito presentes, pois, pensando somente no contexto brasileiro onde a nossa diversidade é imensa, não vejo como generalizar um documento a partir de uma coerência e dentro de uma ética. Como é que podemos dar conta das questões culturais de cada região, dos problemas, ou mesmo de interesses tão distintos?

Os PCN's da Educação Física, por exemplo, são documentos que tratam de uma prática normativa, que nasce para cumprir tarefas normativas, fabricando corpos para a execução detalhada do movimento. Como tal prática pode se modificar, se ainda bebe, de valores higienistas e biologicistas?

A fim de habitar outros lugares e motivada por um modo de vida que busca o elogio pela amizade, me apoio, por fim, na citação de Miskolci:

A amizade cria uma comunidade a partir de uma experiência conjunta, portanto, transforma uma problemática individual em vivência coletiva. É por isso que a experiência do amor por alguém do mesmo sexo para Foucault envolvia a possibilidade de uma ascese como aprendizado, não como uma descoberta de uma verdade oculta de si mesmo. Esta forma de amar permitiria empreender uma tentativa de descobrir o que se pode fazer com a liberdade de que se dispõe, abriria a possibilidade de invenção e transformação não apenas de si, mas, de sua relação com o outro e com a sociedade. A amizade, nesse sentido indissociável de uma nova forma de compreensão do amor, alude a uma espécie de teia de relações flexíveis em que os sujeitos poderiam escapar das normas que fixam identidades sociais. (MISKOLCI, 2006, 230).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Mirian; CASTRO, Mary; SILVA, Bernadete. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

ALTMANN, Helena. *Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais*. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 2, v. 9, p. 575-585, 2001.

AMORA, Antônio. **Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

ARAUJO, Inês L. de. **Foucault e a crítica ao sujeito**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

AREDA, Felipe. *A busca pelo falo, a subjetivação masculina ou a heterossexualização como moral homossexual*. Disponível em: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/art15.html>. Acesso em: 10/10/2007.

AZEVEDO, Fernando de. **Da Educação Física: o que ela é, o quem tem sido e o que deveria ser**. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília, 1997b.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília, 1998.

BRITZMAN, Deborah P. *O que é essa coisa chamada Amor? Identidade Homossexual, educação e currículo*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n.1, v. 21, p. 71-96. 1996

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. LOURO, Guacira Lopes (Org.). In: **O corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 153-172.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. *Variações sobre sexo e gênero*. BENHABIB, Seyla; CORNELL, Drucilla. In: **Feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1987. p. 139-54.

DINIS, Nilson F. **Educação sexual na formação docente: pensar corpo, gênero e sexualidade na complexidade da educação**. 2007 (no prelo).

FISCHER, Rosa M. B. *Foucault e a análise do discurso em educação*. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223. 2001

FRAGA, Alex. **Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____. *O verdadeiro sexo*. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 13ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

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

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 29ª ed. 2004.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

_____. Aula de 15 de janeiro de 1975. In: _____. *Os anormais*: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 39-68.

_____. **Dits et écrits III**. Paris: Gallimard, 1994.

_____. **Ditos e escritos IV**. Paris: Gallimard, 1994b.

_____. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

_____. **Tecnologias del yo y u outros textos afins**. Barcelona: Paidós/ICE/UAB, 1991.

_____. **Da amizade como modo de vida**. Disponível em: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/amitie.html>. Acesso em: 10/07/2007.

FURLANI, JIMENA. *Educação sexual: possibilidades didáticas*. In: LOURO, Guacira; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana (Organizadores.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 66-81.

GALLO, Silvio. *Em Torno de uma educação menor*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 2, v. 27, p.167-178. 1976.

GOELLNER, Silvana Vilodre. *A produção cultural do corpo*. In: LOURO, Guacira; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana (Organizadoras). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, Vozes, 2003. p. 28-40,

GROSSI, Mirian; HEILBORN, Maria Luiza; RIAL, Carmen. *Entrevista com Joan Wallach Scott*. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 1, v. 6, p. 114-124, 1998.

KATZ, Jonathan N. **A invenção da heterossexualidade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1986.

LIMA, Francis M. e DINIS, Nilson F. **Corpo gênero nas praticas escolares de Educação Física**. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1/articles/limadinis>. Acesso em: 22/07/2007.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G. H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. **Água viva**, São Paulo: Círculo do livro, 1976.

LOPONTE, Luciana. Nietzsche trágico ao Foucault ético: estética da existência e uma ética para docência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 2, v. 28, p. 69-82, 2003.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Sexualidade: lições da escola*. In: MEYER, Dagmar E. (Organizadora). **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 85-96.

_____. *Epistemologia feminista e teorização social – desafios, subversões e alianças*. In: ADELMAN, Mirian; SILVESTREIN, Celsi Brönstrup. (Organizadoras). **Coletânea Gênero Plural**. Curitiba: Editora UFPR, 2002. p. 11-22.

_____. *Produzindo sujeitos masculinos e cristãos*. In. Veiga-Neto, Alfredo (Organizador). **Critica Pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995 p. 83-107.

_____. **Um corpo estranho**: ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MATHIEU, Nicole Claude. Identilé sexuelle/sesueé/de sexe? In: **L'invention du naturel. L'Anatomie politique: categorisations et ideologies du sexe**. Paris:

Cote Femmes, 1991. p. 227-265. Texto para fins didáticos traduzido por Marlene Tamanini. (Texto mimeografado)

MARIANO, Silvana Aparecida. *Sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo*. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, n.13, v.3, p. 483-505, 2005.

MISKOLCI, Richard. *Estética da existência e pânico moral*. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (Organizador/a). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **A Vida como Obra de Arte: Foucault, Wilde e a estética da existência**. Disponível em: <http://www.ufscar.br/richardmiskolci/paginas/academico/cientificos/vidaarte.htm>. Acesso em: 11/07/2007.

MOREIRA, Antônio F. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 1, v.21, p. 9-22, 1996.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o Gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n.8 v.2, p. 09-41, 2000.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro, 1999.

PRINS, Baukje e MEIJER, Irene Costera. *Como os corpos que pesam se tornam matéria: entrevista com Judith Butler*. **Revista Estudos Feministas**. 2002, p. 155-167.

SABAT, Ruth. **Filmes infantis e a produção performativa da heterossexualidade**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SANT'ANNA, Denise B. **Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SCOTT, Joan W. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n.16, v.2, p. 5-22, 1990.

_____. *Igualdade versus diferença: os usos da teoria pós-estruturalista*. *Debate Feminista*, São Paulo, n. especial, p. 203-222, 1999.

SOARES, Carmen L. **Imagens da educação no corpo: estudos a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOARES, Carmen L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOUZA, Nádia G. *O corpo: inscrição do campo biológico e do cotidiano*. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n.30, v.1, p.169-186, 2005.

STREY, Marlene Neves. Gênero. In: **Psicologia Social Contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 1998, p.181-198.

SILVA, Tomaz Tadeu. *A produção social da identidade e da diferença*. In: _____ (Organizador). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

STRATHERN, Paul. **Derrida em noventa minutos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2002.

SUPLICY, Marta *et al.* **Sexo se aprende na escola**. São Paulo: Olho d'água, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Referências/** Universidade Federal do Paraná, Sistema de Bibliotecas. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2000.

_____. Sistema de Bibliotecas. **Citações e notas de rodapé./** Universidade Federal do Paraná, Sistema de Bibliotecas. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2000.

WITTIG, Monique (1980). *The Straight Mind and other Essays*, Boston: Beacon, 1992 - Discurso intitulado "Pensamento Hétero" proferido em 1980. Disponível em: http://www.geocities.com/girl_ilga/textos/pensamentohetero.htm. Acesso em: 10/10/2007.