



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**VILMA NONATO DE BRÍCIO**

**ENTRE O LAICO E O RELIGIOSO: AS INJUNÇÕES DO DISCURSO SOBRE  
GÊNERO E SEXUALIDADE EM UM DISPOSITIVO CURRICULAR DE  
NORMALIZAÇÃO PARA *ASPECTOS DA VIDA CIDADÃ***

**Belém  
2010**

**VILMA NONATO DE BRÍCIO**

**ENTRE O LAICO E O RELIGIOSO: AS INJUNÇÕES DO DISCURSO SOBRE  
GÊNERO E SEXUALIDADE EM UM DISPOSITIVO CURRICULAR DE  
NORMALIZAÇÃO PARA *ASPECTOS DA VIDA CIDADÃ***

Dissertação apresentada na Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Josenilda Maria Maués da Silva

**Belém  
2010**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –**  
Biblioteca Profª Elcy Rodrigues Lacerda/ Instituto de Ciências da Educação /UFPA, Belém-PA

---

Brício, Vilma Nonato de.

Entre o laico e o religioso: as injunções do discurso sobre gênero e sexualidade em um dispositivo curricular de normalização para *Aspectos da Vida Cidadã*; orientadora, ProfªDrªJosenilda Mª Maués da Silva. – 2010.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2010.

1. Educação sexual – Currículos – Abaetetuba (PA). 2. Foucault, Michel, 1926-1984 - Discurso. 3. Poder (Filosofia). 4. Sujeito (Filosofia). I. Título.

CDD - 21. ed.: 613.9071098115

---

**VILMA NONATO DE BRÍCIO**

**ENTRE O LAICO E O RELIGIOSO: AS INJUNÇÕES DO DISCURSO SOBRE  
GÊNERO E SEXUALIDADE EM UM DISPOSITIVO CURRICULAR DE  
NORMALIZAÇÃO PARA ASPECTOS DA VIDA CIDADÃ**

Dissertação apresentada na Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Defesa: Belém (PA), 23 de novembro de 2010.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª. Dra. Josenilda Maria Maués da Silva  
Orientadora, ICED/UFPA

---

Profª. Dra. Flávia Cristina Silveira Lemos  
Membro Externo, IFCH/UFPA

---

Prof. Dr. Antonio Otaviano Vieira Júnior  
Membro Externo, IFCH/UFPA

---

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa  
Membro Interno, ICED/UFPA

À minha filha Valéria Brício, razão da minha vida.

## Pelas amizades fulgurantes

Ao longo desse percurso pude contar com as contribuições de diversas pessoas, seja no campo acadêmico ou no campo pessoal.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup>. Josenilda Maués, agradeço pela confiança, incentivo, pelas cobranças e pela tranquilidade com que conduziu a orientação desta pesquisa. Por me instigar a seguir as sinuosidades da pesquisa e por me ajudar a persistir nesse percurso até o final, um final provisório, espero. Por ser exigente, rigorosa, porém sensível diante dos problemas inesperados.

À Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup>. Flávia Lemos, pelas discussões nas disciplinas no Programa de Mestrado em Psicologia e no Grupo de Pesquisa Transversalizando. Por acompanhar a construção desta pesquisa desde a pré-qualificação, fazendo uma leitura crítica da mesma e dando pistas potencializadoras para pensar o objeto de pesquisa. Pela nova amizade que construímos nesse percurso.

Ao Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Correa por aceitar participar de minha banca de qualificação e defesa e pelas contribuições instigadoras para a conclusão da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Antonio Otaviano Vieira Júnior pelo incentivo a pesquisa desde a graduação, pelos desafios e por aceitar participar da banca de qualificação e defesa.

À equipe gestora, à equipe técnica e aos docentes do CSFX que se disponibilizaram a contribuir para a realização da pesquisa.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA e aos técnicos que sempre se disponibilizavam a colaborar com nossas urgências.

A turma do Mestrado 2008, pelos momentos de discussão acadêmica.

Ao Grupo de Pesquisa Diferença e Educação (DIFERE) pelos momentos de trocas acadêmicas, principalmente em 2008. Josenilda Maués, Dani Vasco, Jadson Gonçalves e Jorge Eiró, diferendos que por meio de suas pesquisas me ajudaram a ter fôlego para terminar essa etapa. Ao Jadson pelo olhar atento às sinuosidades de nossas pesquisas, pela força e por se dispor a ajudar nessa reta final.

Ao Grupo de Pesquisa em Gênero e Educação (GEPEGE), pela possibilidade de discussão em torno das questões sobre identidade, gênero, sexualidade e docência. Em especial a Joyce Ribeiro, pesquisadora competente e inquieta com as diferenças de gênero, que sempre me incentivou a ser pesquisadora.

Ao TRANSVERSALIZANDO, grupo de pesquisa que proporcionou intensos debates sobre a teorização foucaultiana. Pela acolhida afetiva e carinhosa, em especial de Flávia Lemos, Geise, Ana Lúcia, Aline Alvarez.

À atual Direção da FAECS, as professoras Vivian, Mara e Lina Gláucia por entender as ausências desse momento final.

Agradeço ainda a algumas pessoas próximas, amigas e familiares

À minha filha Valéria Brício, por, mesmo sem entender a importância desta pesquisa, ter sido compreensiva e carinhosa, suportando minhas ausências. Pelas demonstrações de afeto e cuidado em dias e horas de cansaço físico e mental. Pelas massagens carinhosas quando o corpo já não suportava mais as dores.

À minha Mãe Valéria Brício e meu Pai Maximiano Brício, por terem me dado vida e amor sem os quais nada seria possível. Pelo apoio incondicional e constante em minha vida acadêmica e profissional.

À minha avó, Joana dos Santos (in memoriam), que com seu amor, carinho e meiguice me educou para a vida e sempre me incentivou a lutar pelos meus sonhos e; a meu avô Raimundo Nonato pela acolhida afetiva e material.

Às minhas tias Antonia, Conceição e Joana e à minha prima Fernanda pelo carinho, amizade e respeito e ainda por dividirem comigo a maternagem (a tarefa de cuidar da minha filha) e pelo incentivo durante toda a minha vida acadêmica e profissional.

A Marília e Karlena que este ano cuidaram da minha filha nas minhas ausências.

Aos meus irmãos, que sempre me ajudaram direta ou indiretamente: Max, Jacó, Joel, Isac, Isaias. A minha irmã Raquel e ao meu irmão Gabriel por suportar os desesperos diante de tantos problemas durante esse mestrado.

Ao Israel Araújo pela amizade, carinho e pelos incentivos contínuos. Devo a você meu retorno à vida acadêmica.

À Maria Antonia, à Heliena, à Simone e à Hellen pelo incentivo constante.

Às amigas Roseane e Edilene, pela amizade duradoura e pelas presenças afetivas.

À Joyce Ribeiro e à Márcia Saraiva pela amizade e pela dedicação a pesquisa que sempre me motivou a trilhar a vida acadêmica.

À Josimere e à Crisolita, amigas de muitos momentos, que me inspiram por serem determinadas, fortes e confiantes.

À Dani Vasco pelos momentos de conversas confortantes, por me ouvir.

À Samai Serique pela amizade, pelo apoio recíproco, pela superação que nos impomos mutuamente.

Ao Jorge e ao Evanildo Monteiro pela amizade e pelos momentos compartilhados.

À Sônia Pimentel pelas cobranças carinhosas para não desanimar diante das dificuldades surgidas ao longo desses dois anos.

“[...] O tempo ensinou-me algumas astúcias: evitar os sinônimos, que têm a desvantagem de sugerir diferenças imaginárias; [...] preferir as palavras habituais às palavras assombrosas; intercalar em um relato traços circunstanciais, exigidos agora pelo leitor; simular pequenas incertezas, já que, se a realidade é precisa, a memória não o é; narrar os fatos (isso aprendi em Kipling e nas sagas da Islândia) como se não os entendesse totalmente; lembrar que as normas anteriores não são obrigações e que o tempo se encarregará de aboli-las [...]”.

*Jorge Luis Borges*

## RESUMO

Este trabalho problematiza os discursos sobre gênero e sexualidade, produzidos em um componente curricular desenvolvido em uma escola em regime de convênio entre a Igreja Católica e o Estado. O questionamento que movimenta a pesquisa volta-se para: Quais discursos sobre gênero e sexualidade são produzidos no componente curricular Aspectos da Vida Cidadã do ensino fundamental num colégio em regime de convênio entre a Diocese de Abaetetuba e a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC)? Essa questão central engendra outros questionamentos: Quais as condições de emergência do componente curricular AVC para abordar as questões de gênero e sexualidade? Que formas de saber ancoram e apóiam o discurso sobre gênero e sexualidade no referido componente curricular? Quais jogos de poder entre diferentes campos discursivos produzem tal discurso? Quais relações de saber-poder produzem e põem em funcionamento as discussões sobre gênero e sexualidade como preocupação desse componente curricular? A pesquisa utiliza operadores teórico-metodológicos foucaultianos que oferecem ferramentas analíticas para problematizar gênero e sexualidade como uma constituição histórica (SCOTT, 1995, LOURO, 1997; BUTLER, 2003; ALTMANN, 2005) e, sobretudo para analisar os discursos sobre gênero e sexualidade em sua materialidade enunciativa (FOUCAULT, 2002, 2005, 2006). A análise se pautou em enunciados extraídos de documentos institucionais que permitiram rastrear os discursos e inquirir as relações de saber-poder e de práticas de governo dos sujeitos em relação a gênero e sexualidade. No “colégio” que funciona em regime de convênio entre a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará (SEDUC) e a Diocese de Abaetetuba, coexistem duas orientações, uma laica e uma religiosa, que entram em embate na composição de forças que constituem os discursos sobre gênero e sexualidade. A análise indicou que tais discursos são construídos a partir de diferentes formações discursivas, entre elas, a pedagógica crítica e a católica, e que estes se transformam em dispositivos de normalização colocados em funcionamento a partir de relações de saber-poder que incidem principalmente sobre os corpos individuais e coletivos dos sujeitos discentes no colégio. Por fim, ao perscrutar os enunciados que reverberam concepções de gênero e sexualidade marcados pela singularidade de um colégio com orientação laica e religiosa, o estudo investigou a produção de sujeitos a partir dos princípios conjugados pela insígnia assumida pelo colégio, a articulação entre “fé e ciência”, materializada em exortações, prescrições, aconselhamentos, proposições voltadas para a formação de sujeitos cristãos e cidadãos capazes de exercer domínio sobre seu corpo e sua sexualidade.

**Palavras-chave:** Currículo. Discurso. Gênero. Sexualidade.

## RÉSUMÉ

Ce travail étudie les discours sur le genre et la sexualité produits dans une composante curriculaire développé dans une école en régime de covenant entre l'Église Catholique et l'État. Le questionnement qui mouvant la recherche se tourne à : Quels discours sur le genre et la sexualité sont produits dans la composante curriculaire Aspects de la Vie Citoyenne de l'enseignement primaire dans un collège en régime de covenant entre la Diocèse d'*Abaetetuba* et le Secrétariat de l'État d'Éducation du Pará (SEDUC) ? Cette question centrale engendre d'autres questionnements : quelles conditions d'émergence de la composante curriculaire AVC pour aborder les questions de genre et de sexualité ? Quelles formes de savoir ancrent et soutiennent le discours sur le genre et la sexualité dans la référée composante curriculaire ? Quels jeux de pouvoir entre différents champs discursifs produisent tel discours ? Quelles relations de savoir-pouvoir produisent et mettent en fonctionnement les discussions sur le genre et sexualité comme préoccupation de cette composante curriculaire ? La recherche utilise des opérateurs théorique-méthodologiques foucaultiennes qui offrent des outils analytiques pour problématiser genre et sexualité comme une constitution historique (SCOTT, 1995, LOURO, 1997; BUTLER, 2003; ALTMANN, 2005) et surtout pour analyser les discours sur le genre et la sexualité dans sa matérialité énonciative (FOUCAULT, 2002, 2005, 2006). L'analyse s'est orientée dans les énoncés extraits de documents institutionnels qui ont permis de suivre les discours et de renseigner les relations de savoir-pouvoir et de pratiques de gouvernement des sujets en relation au genre et à la sexualité. Dans le « collège » qui fonctionne en régime de covenant entre le Secrétariat de l'État d'Éducation du Pará (SEDUC) et la diocèse d'*Abaetetuba* coexiste deux orientations, une laïque et une religieuse, qui entrent en affronte dans la composition de forces qui constituent les discours sur le genre et la sexualité. L'analyse désigne que tels discours sont construits à partir de différentes formations discursives, entre elles, la pédagogie critique et la catholique, et ces se transforment en dispositifs de normalisation placées en fonctionnement à partir de relations de savoir-pouvoir qui reviennent principalement sur les corps individuels et collectifs des sujets d'apprenants dans le collège. Enfin, en scrutant les énoncés qui ont reçu conceptions de genre et de sexualité signalés par la singularité d'un collège avec orientation laïque et religieuse, l'étude a examiné la production des sujets à partir des principes conjugués par l'insigne assumée par le collège, l'articulation entre « foi et science », matérialisée en exhortations, prescriptions, enseignements, propositions, tournées à la formation de sujets chrétiens et citoyens capables d'exercer domaine sur son corps et sa sexualité.

**Mots-clés:** curriculum. Discours. Genre. Sexualité.

## LISTA DE SIGLAS

AIDS - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida  
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
AVC - Aspectos da Vida Cidadã  
CDI - Comitê de Democratização da Informática  
CEE - Conselho Estadual de Educação  
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação  
CSFX - Colégio São Francisco Xavier  
DST - Doença Sexualmente Transmissível  
ECOS - Grupo de Pesquisa Cultura e Educação  
EIC - Escola de Informática e Cidadania  
FRM - Fundação Roberto Marinho  
GCEN - Gênero no Currículo do Ensino Norma  
GEPEGE - Grupo de Pesquisa em Gênero e Educação  
GPEM - Grupo de Estudos e Pesquisa Eneida de Moraes Sobre Mulher e Relações de Gênero  
HIV - *HumanImmunodeficiencyVirus*  
MCT - Ministério de Ciência e Tecnologia  
MEC - Ministério da Educação  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
PROGESTÃO - Programa de Capacitação a Distância Para Gestores Escolares  
PUC - RIO - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
SPM - Secretaria de Políticas para a Mulher  
PROINT - Programa de Apoio à Internacionalização da Graduação  
REDE - Rede de Educação para a Diversidade  
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SEDUC - Secretaria de Estado de Educação do Pará  
UEPA - Universidade Estadual do Pará  
UFPA - Universidade Federal do Pará  
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNIFEM - Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher  
URE - Unidade Regional de Educação

## SUMÁRIO

<b>PERCURSOS SINUOSOS DE UMA PESQUISA: A EMERGÊNCIA DO ESTUDO, O OBJETO E AS FORMAS DE PROBLEMATIZAÇÃO</b>	12
<b>1 OS OPERADORES ANALÍTICOS E O <i>CORPUS</i> EMPÍRICO</b>	23
1.1 SABER, PODER E SUBJETIVAÇÃO: UMA INTRODUÇÃO ÀS FERRAMENTAS FOUCAULTIANAS DE ANÁLISE	23
1.2 A COMPOSIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE: UM CONJUNTO DISPERSO	41
<b>2 GÊNERO E SEXUALIDADE EM DISCURSO</b>	49
2.1 GÊNERO, SEXUALIDADE E TEORIA <i>QUEER</i> : DISPOSITIVOS DE PODER	49
2.2 GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO: RESSONÂNCIAS FOUCAULTIANAS	61
2.3 DISCURSIVIDADES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE EM PESQUISAS RECENTES	70
<b>3 DISCURSOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE PRODUZIDOS NO COMPONENTE CURRICULAR ASPECTOS DA VIDA CIDADÃ</b>	77
3.1 O COLÉGIO SÃO FRANCISCO XAVIER: A EDUCAÇÃO ENTRE A “FÉ E CIÊNCIA”	77
3.2 OS DOCUMENTOS DO CSFX: EVIDÊNCIAS DE DISCURSIVIDADES DE GÊNERO E SEXUALIDADE	96
3.3 O COMPONENTE CURRICULAR ASPECTOS DA VIDA CIDADÃ: CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA NO CURRÍCULO DO CSFX	113
3.4 DISCURSOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO COMPONENTE CURRICULAR ASPECTOS DA VIDA CIDADÃ: ENTRE O LAICO E O RELIGIOSO	120
3.5 PRÁTICAS DE GOVERNAMENTO DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CSFX	130
<b>INTERROMPENDO O PERCURSO</b>	139
<b>REFERÊNCIAS</b>	141
<b>ANEXOS</b>	150

## PERCURSOS SINUOSOS DE UMA PESQUISA: A EMERGÊNCIA DO ESTUDO, O OBJETO E AS FORMAS DE PROBLEMATIZAÇÃO

Esta dissertação concretiza o desejo de problematizar gênero e sexualidade em uma escola do município de Abaetetuba-Pará, o Colégio São Francisco Xavier, a partir da perspectiva teórico-metodológica foucaultiana<sup>1</sup>. O objeto de análise desta pesquisa foi forjado no processo de construção da própria investigação, que envolveu o exercício de operação com ferramentas analíticas foucaultianas e inserções do plano empírico, de tal modo que ficou circunscrito aos discursos sobre gênero e sexualidade produzidos no componente curricular Aspectos da Vida Cidadã (AVC), do ensino fundamental do Colégio São Francisco Xavier (CSFX), uma instituição escolar que funciona em regime de convênio entre a Diocese de Abaetetuba e a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC)<sup>2</sup>.

As definições do curso desta investigação se deram a partir das inquietações provocadas pelos encontros e desencontros com as teorizações sobre gênero, sexualidade e teoria *queer* bem como pelas experiências profissionais como docente em diferentes níveis de ensino<sup>3</sup>. Desde a construção do projeto de dissertação para a seleção no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFPA até a construção do relatório final da mesma experimentei deslocamentos à medida que adentro nas sinuosidades das discussões sobre gênero e sexualidade, nos meandros dos conceitos foucaultianos e nas tramas dos discursos materializados nos documentos selecionados como objeto de análise<sup>4</sup>. Tais deslocamentos possibilitaram o redimensionamento da pesquisa, que ora se apresentava ambiciosa demais para os propósitos de uma dissertação, ora parecia demasiado simplista para uma pesquisa acadêmica, onde se faz necessário pensar como se problematiza determinado objeto, para

---

<sup>1</sup> O município de Abaetetuba fica situado a 65 km (via hidroviária) e 110 km (via rodoviária) de distância da capital do estado do Pará, Belém.

<sup>2</sup> O município de Abaetetuba/PA possui 16 escolas estaduais e 03 em regime de convênio entre a Diocese de Abaetetuba e a SEDUC. Na SEDUC o nome oficial do Colégio São Francisco Xavier é “Escola em Regime de Convênio de Ensino Fundamental e Médio São Francisco Xavier”. Nos documentos da instituição está identificada como colégio, sendo usado escola quando se trata de outras escolas ou de comparação entre estas e as demais. Usarei este mesmo critério para me referir ao colégio. [http://www.seduc.pa.gov.br/porta/escola/consulta\\_matricula/RelatorioMatriculas.php?codigo\\_ure=3&codigo\\_municipio=42943](http://www.seduc.pa.gov.br/porta/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php?codigo_ure=3&codigo_municipio=42943)

<sup>3</sup> O termo *queer* pode ser traduzido como estranho, esquisito, excêntrico. A Teoria *Queer* emergiu como forma de problematizar a heteronormatividade implicada na utilização do termo para ridicularizar e discriminar os homossexuais. A teoria *queer* surge nos Estados Unidos e na Inglaterra como uma espécie de unificação dos estudos gays e lésbicos e se constitui como uma teoria subversiva, atrevida, perturbadora sobre os gêneros e sexualidades desviantes, explorando as fissuras teóricas e políticas para se pensar e criticar as normas regulatórias da sociedade (LOURO, 2004a).

<sup>4</sup> Esse até é provisório, pois em breve espero me aventurar em outro empreendimento investigativo, que provavelmente passará por outros deslocamentos e delimitações.

interrogar as “evidências e postulados”, dissipar as “familiaridades aceitas” sobre determinado objeto de pesquisa (FOUCAULT, 2006b, p. 242).

O encontro inicial com as teorizações de gênero se deu no primeiro ensaio investigativo, que problematizou as relações de gênero em sala de aula, a partir de diferenças, especificidades e embates entre meninas e meninos no ambiente escolar (BRÍCIO, 2001). As inquietações nesse momento surgiram a partir de experiências com o trabalho em sala de aula no ensino fundamental (1ª a 4ª séries), onde se observava as diferenças e assimetrias de gênero. Esta pesquisa inicial apontou para acomodações e resistências nas construções das identidades de gênero, pois nela estavam envolvidas relações de poder. As fronteiras de gênero mostraram-se atravessadas por meninos e meninas em diferentes momentos, o que ora era considerada “inocente”, ora preocupante, exigindo um investimento para que “o/a transgressor/a” assumisse o gênero considerado correto, o que Britzman (1996) chama de “correção identitária” (BRÍCIO, 2001).

No estudo de especialização novamente discuti gênero, só que em sua interconexão com a questão da Coordenação Pedagógica, a partir das contribuições dos Estudos Culturais de inspiração pós-estruturalista<sup>5</sup>. Essa pesquisa foi delineada a partir de um estudo exploratório sobre a possibilidade da Coordenação Pedagógica desenvolver seu trabalho como uma política cultural, no qual as relações de gênero fossem problematizadas como construções discursivas marcadas por relações de poder-saber (BRÍCIO, 2005).

Durante esse curso foi criado o Grupo de Estudos de Gênero e Educação no final de 2003. Em 2004, passou a ser denominado Grupo de Pesquisa em Gênero e Educação (GEPEGE), sendo cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em janeiro de 2006<sup>6</sup>. As discussões do grupo possibilitaram a inclusão do tratamento de gênero nos componentes curriculares assumidos como professora do curso de Pedagogia a partir de 2004, onde percebi a insipiência dos debates nessa direção. A partir dessas discussões no GEPEGE e nas salas de aula foram surgindo alguns interesses investigativos sobre essa temática por parte dos/as estudantes do curso de Pedagogia e da própria especialização em Coordenação Pedagógica.

A primeira pesquisa desenvolvida pelo GEPEGE foi sobre “Os significados de gênero no currículo do ensino normal” (PROINT/2005/2006). De acordo com Ribeiro (2007), na docência do Curso Normal homens e mulheres vivem o gênero a partir de significados de

---

<sup>5</sup>A Coordenação Pedagógica era o eixo do curso e função assumida em Escola pública no município de Igarapé-Miri (5ª a 8ª séries), na qual as questões de gênero se mostraram de forma intrigante e persistente.

<sup>6</sup> O grupo foi organizado pela Profa. M.Sc. Joyce Otânia Seixas Ribeiro a partir do incentivo do Prof. Dr. Antonio Otaviano Vieira Júnior, coordenador do Núcleo de Pesquisa (NUPE) do Campus de Abaetetuba/UFPa.

masculinidade e feminilidade hegemônicos, mas é possível antever a circulação de significados produzidos por uma política cultural pós-moderna que altera as condutas, os sentimentos, as subjetividades.

A partir das indicações provenientes desta pesquisa, que deixaram entreaberta a questão da construção das identidades de gênero na Juventude - Ensino Médio – nos lançamos em outra empreitada investigativa (PIBIC/2007) desta vez em projeto intitulado “As relações de gênero no ensino médio em Abaetetuba: mapeando identidades juvenis”. O objetivo da pesquisa foi compreender como os jovens vêm construindo suas identidades de gênero num tempo/espaço marcado por especificidades, a juventude, compreendida como uma identidade sócio-cultural construída na interconexão com outras identidades.

As leituras e as discussões provenientes dessa pesquisa incitaram outros questionamentos sobre gênero, desta vez, articulados à sexualidade, já que há uma estreita imbricação entre estas temáticas. Esses questionamentos me instigaram a buscar outras formas de problematizar as questões sobre gênero e sexualidade, o que levou ter contato com a teoria *queer*, a qual problematiza o binarismo de gênero e sexualidade, questionando inclusive a própria constituição de uma identidade homossexual. A partir dessas inquietações e leituras construiu-se o projeto para a seleção no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA no ano de 2008 intitulado “As travessias das fronteiras de gênero e sexualidade: questões para pensar um currículo *queer*”. A ideia era analisar os discursos dos docentes sobre as fronteiras de gênero e sexuais para pensar num currículo subversivo em termos de identidade, que valorizasse tais fronteiras não apenas de gênero e sexuais, mas em relação ao próprio currículo escolar e ao conhecimento.

No entanto, nas primeiras discussões sobre o projeto nas disciplinas do mestrado e nas orientações, percebi que ele apresentava muitas possibilidades e que precisava ser delimitado. Entre essas possibilidades, estava a questão da homossexualidade e da teoria *queer*. As duas perspectivas apontavam para uma pesquisa em um *locus* extra-escolar, principalmente nos movimentos homossexuais, que como em todo o Brasil, no Pará estavam mobilizados em torno das discussões sobre homofobia acentuadas pela realização das conferências estaduais preliminares para a Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais que ocorreria ainda em 2008 em Brasília. Porém, meu interesse era analisar os discursos sobre gênero e sexualidade produzidos na escola. Dessa forma, a redefinição da proposta de pesquisa exigia um retorno às leituras sobre gênero e sexualidade e um levantamento de informações preliminares das escolas de Abaetetuba, para

que dado o problema de pesquisa, pudesse selecionar um *locus* viável para sua realização<sup>7</sup>. Em termos teóricos, as discussões sobre a teoria *queer* e a homossexualidade possibilitaram a compreensão de que estas discussões não substituem o debate sobre gênero e sexualidade, mas problematizam as posições identitárias e os binarismos de gênero e sexuais, assim como a política identitária de algumas discussões sobre homossexualidade, hetero e homonormatividade<sup>8</sup>.

Dessa forma, reorientei o estudo voltando-me para a problematização dos discursos a respeito de gênero e sexualidade, só que agora no Colégio São Francisco Xavier (CSFX). O objeto de análise foi forjado no processo de construção da própria investigação, que envolveu o exercício de operação com ferramentas analíticas foucaultianas e inserções do plano empírico, de tal modo que ficou circunscrito aos discursos sobre gênero e sexualidade produzidos no componente curricular Aspectos da Vida Cidadã (AVC), do ensino fundamental do CSFX.

Para a fabricação desse objeto de pesquisa refleti inicialmente a partir da imersão teórica sobre como os discursos relacionados a gênero e sexualidade se tornam objetos para o pensamento e para a realização de uma analítica da existência enquanto ontologia do presente, ou seja, como eles são transformados por nós de objeto “[...] ‘bruto’, que é o de todos. Que todos, ou muitos, podem escolher para investigar, estudar, discutir, analisar” em um objeto de investigação particular, “[...] o nosso objeto de pesquisa’, que, afinal, é aquele que questionamos e desfiguramos, relemos e reescrevemos, desde a conceptualização escolhida” (CORAZZA, 2008, p. 364).

A partir da perspectiva foucaultiana os objetos de pesquisa são produzidos a partir dos deslocamentos e descontinuidades que marcam nossos interesses investigativos. Eles são arquitetados na história, no tempo, no espaço nos quais nos movimentamos, no terreno de nossas vidas. “É o que somos – os conflitos, as tensões, as angústias que nos atravessam – que, finalmente, é o solo, não ousa dizer sólido, pois por definição ele é minado, perigoso, o solo sobre o qual eu me desloco” (FOUCAULT, 2006a, p. 230). O terreno no qual constitui este objeto de pesquisa, os discursos sobre gênero e sexualidade produzidos por colégio laico-religioso de Abaetetuba, possibilitou-me analisar tais discursos em sua

---

<sup>7</sup>Optei por uma escola do município de Abaetetuba por ser este o local onde atuo desde 2004 como docente da Universidade Federal do Pará, no Campus Universitário de Abaetetuba. E como já havia participado de outras pesquisas realizadas pelo GEPEGE em outras escolas do município, decidi continuar pesquisando as escolas desse município, com o desejo também de possibilitar a articulação de forma mais profícua entre pesquisa, ensino e extensão naquele campus.

<sup>8</sup>Não estou com isso afirmando que as discussões sobre homossexualidade e teoria *queer* sejam menos importantes.

materialidade enunciativa, atravessada por relações de saber-poder-verdade imanentes do campo discursivo da educação, do Estado e da religião.

Foucault (2006a, p. 229) descreve a construção de seus objetos de pesquisa afirmando: “Eu tateio, fabrico, como posso, instrumentos que são destinados a fazer aparecer objetos”, ou seja, os objetos de pesquisa não existem *a priori*, lá fora esperando para serem ostentados numa investigação, eles são nomeados e objetivados, construídos a partir de práticas heterogêneas e complexas e da formação social, dos saberes e dos poderes de determinada época. “O objeto não é senão o correlato da prática; não existe antes dela” (VEYNE, 2008, p. 250), ou seja, nossa prática o determina a partir das mudanças históricas. Nesse sentido, os nossos objetos de pensamento são sempre correspondentes de práticas históricas e são objetivados de determinadas formas e por isso precisam ser descritos em sua complexidade de forma meticulosa. Dessa forma, o objeto desta pesquisa não é gênero ou sexualidade, mas os discursos produzidos em um componente curricular de um colégio laico-religioso sobre gênero e sexualidade.

A perspectiva foucaultiana exige um pensar diferente sobre determinado objeto, não para contemplá-lo, para antecipar resultados ou responder a demandas sociais, mas para provocar inquietações, estranhamentos que coloquem em suspenso visões cristalizadas, atormentando nossas certezas. “Pensar é experimentar, é problematizar” (DELEUZE, 2006, p. 124). Nessa perspectiva, o exercício permanente de problematização precisa considerar que as práticas que objetivam os sujeitos, suas ações, modos de vida envolvem relações de saber-poder e práticas de subjetivação que precisam ser questionadas em suas condições de existência, em sua complexidade, em sua historicidade. Assim sendo, é preciso um pensar interrogante em relação às relações de saber-poder e as formas de governamentalidade sobre gênero e sexualidade, para problematizá-las em termos de suas condições de possibilidade, sua emergência e proveniência, que permitem pensar como estas foram objetivadas e tomadas como objetos de pensamento e como formas de analisar o presente.

Deste modo, inicialmente a literatura sobre gênero e sexualidade, examinada do ponto de vista de sua produção discursiva aponta que essas práticas são constituídas e atravessadas por diferentes domínios entre os quais se fazem proeminentes aqueles do campo da ciência e da moral cristã. O reconhecimento desses argumentos corrobora, neste estudo, com a opção por essa instituição, cuja especificidade é o regime de convênio entre uma instituição laica, o Estado e outra católica, a Diocese de Abaetetuba. Tal convênio atualiza as relações atravessadas por conflitos e alianças entre religião e ciência na educação e no

processo de escolarização, ao tentar articular os princípios dos dois campos por meio da insígnia “Fé e Ciência”. A presença curricular da temática do gênero e da sexualidade em um componente curricular específico, demarcado no projeto pedagógico da instituição, converge para a ratificação da possibilidade de incursão empírica nesta investigação balizada pelo espectro analítico foucaultiano.

No meio acadêmico, as discussões acerca de gênero e sexualidade têm sido realizadas no Brasil em um cenário configurado por uma multiplicidade de ferramentas teóricas e metodológicas, que empreendem análises diferenciadas em termos de sua própria constituição como objeto de questionamento, assim como das problematizações desenvolvidas. As pesquisas sobre gênero e sexualidade no campo da educação e áreas afins têm sido realizadas a partir principalmente dos enfoques teórico-metodológicos pós-estruturalistas e etnográficos, focalizando temas como a escola e seus múltiplos espaços, bem como gênero e sexualidade de grupos específicos, como crianças, jovens, homens, homossexuais, e em diferentes artefatos culturais, como programas de TV, livros didáticos, brinquedos, revistas, músicas, entre outros (FELIPE, 2007).

Nas políticas públicas educacionais o tema gênero e sexualidade se constituíram em pauta de debates em diferentes momentos na sociedade brasileira<sup>9</sup>. Na contemporaneidade ganhou destaque no cenário educacional a inclusão em 1997, da temática sexualidade, em primeiro plano e gênero como sub-tema, no currículo nacional, ao ser inserida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>10</sup>. Entretanto, conforme Felipe (2007), a instituição da sexualidade como tema transversal se dá a partir de preocupações acionadas por altos índices de gravidez na adolescência e de contaminação pelo vírus HIV-AIDS que constituem discursos de risco e de ameaça, desvinculados de uma problematização social, histórica, política da mesma assim como da ideia de prazer e vida<sup>11</sup>.

Atualmente gênero e sexualidade encontram-se na agenda do governo federal por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) criada em julho de 2004. O principal programa da Secad instituído em 2005 é a Rede de Educação para a Diversidade (Rede), um grupo permanente de instituições públicas de ensino superior dedicado à formação continuada de profissionais de educação. O objetivo da Rede é disseminar e desenvolver metodologias educacionais para a inserção dos temas da diversidade

---

<sup>9</sup>Louro (1997) faz uma análise da inclusão do tema gênero e sexualidade nas políticas públicas educacionais e curriculares e suas implicações na constituição dos sujeitos.

<sup>10</sup>Não é intenção deste trabalho analisar as implicações da construção do tema transversal orientação sexual nos PCN, apenas aponto o documento como parte das políticas públicas de gênero e sexualidade.

<sup>11</sup>Foucault(2005a) coloca em evidência o dispositivo da sexualidade acionado como forma de controle do corpo individual e do corpo social (população). Esse aspecto será analisado nos capítulos II e III.

no cotidiano das salas de aula. Para tal, são ofertados cursos de formação continuada para professores da rede pública da educação básica em oito áreas da diversidade: relações étnico-raciais, gênero e diversidade, formação de tutores, jovens e adultos, educação do campo, educação integral e integrada, ambiental e diversidade e cidadania<sup>12</sup>. A Rede faz parte do programa Brasil sem Homofobia<sup>13</sup>.

No entanto, apesar da criação de políticas públicas na interface gênero-sexualidade e das relevantes pesquisas sobre a temática, no plano da vida cotidiana ainda vivenciamos experiências de sexismo, misoginia, homofobia nos diferentes espaços institucionais, em especial nas escolas, o que junto com Louro (2007) podemos situar no campo do intolerável.

É intolerável conviver com um sistema de leis, de normas e de preceitos jurídicos, religiosos, morais ou educacionais que discriminam sujeitos porque seu modo de ser homem ou de ser mulher, suas formas de expressar seus desejos e prazeres não correspondem àquelas nomeadas como "normais" (LOURO, 2007, p. 201).

É por considerar intoleráveis os preconceitos e as discriminações em relação às questões de gênero e sexualidade que tal temática tem se constituído como objeto de minhas investigações. A fabricação desse objeto de pesquisa tem se dado por movimentos cambiantes de deslocamentos provocados por inquietações que emergiram em minha trajetória acadêmica e profissional, que me fizeram mergulhar nos labirintos dessas discussões. As possibilidades de pesquisar gênero e sexualidade foram se constituindo a partir da intersecção entre as leituras realizadas e as questões postas pelo campo teórico e pela realidade das escolas públicas.

O material documental analisado demarca o tom de singularidade dessa escola ao conjugar a insígnia “Fé e Ciência”. Esse conjunto de documentos põe em evidência uma preocupação com as questões direta ou indiretamente relacionadas a gênero e sexualidade. De modo relevante essa ênfase pode ser encontrada no documento que define a Matriz Curricular Diferenciada do CSFX, o Projeto Político Pedagógico, em especial no descritor do

---

<sup>12</sup>Entre as publicações da Secad/MEC que servem de subsídios para esses cursos está o Caderno 4 sobre “Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos”. A Secretaria de Educação Básica, em 2007 também publicou o módulo 4 de Inclusão Social para subsidiar o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado intitulado “Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero”. Este documento não faz parte do *corpus* empírico da pesquisa, apenas o indico como um dos documentos legais que discute gênero e sexualidade. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13165&Itemid=913](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13165&Itemid=913).

<sup>13</sup> O Programa Brasil Sem Homofobia foi lançado em 2004 pelo Ministério da Saúde e pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos com o objetivo de promover a cidadania e os direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbica. Disponível em: [http://www.mj.gov.br/sedh/documentos/004\\_1\\_3.pdf](http://www.mj.gov.br/sedh/documentos/004_1_3.pdf)

componente curricular Aspectos da Vida Cidadã (AVC)<sup>14</sup>. Esse componente curricular tornou-se um dos espaços legitimados na escola para tratar das questões sócio-culturais, entre elas gênero e sexualidade. Tendo ainda essa ênfase ratificada no documento composto pelos discursos das docentes de AVC, da equipe de gestão e coordenação pedagógica, defini como objetivo da pesquisa, analisar os discursos sobre gênero e sexualidade produzidos no âmbito do componente curricular do Colégio São Francisco Xavier Aspectos da Vida Cidadã (AVC).

Quais discursos sobre gênero e sexualidade são produzidos no componente curricular Aspectos da Vida Cidadã do ensino fundamental num colégio em regime de convênio entre a Diocese de Abaetetuba e a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC)? é o questionamento que movimenta a pesquisa. Outras questões que se articulam a esta indagação central, se fizeram necessárias: Quais as condições de emergência do componente curricular AVC para trabalhar as questões de gênero e sexualidade? Que formas de saber ancoram e apóiam o discurso sobre gênero e sexualidade no referido componente curricular? Quais jogos de poder entre diferentes campos discursivos produzem tal discurso? Quais relações de saber-poder produzem e põem em funcionamento as discussões sobre gênero e sexualidade como preocupação desse componente curricular?

Para trabalhar a análise dessas questões a partir das contribuições de alguns conceitos de Michael Foucault, levantei como hipótese inicial desta pesquisa, a proposição de que os discursos sobre gênero e sexualidade produzidos no componente curricular AVC são marcados por relações de saber-poder-verdade, construídas no entrecruzamento dos direcionamentos laicos e cristãos que atravessam o colégio. Os discursos materializados nos documentos referentes ao componente curricular AVC foram construídos na intersecção entre as emanções provenientes de duas instituições, a SEDUC e a Igreja, ou seja, na confluência de princípios, normas, regras, valores laicos e religiosos que nomeiam e tentam objetivar os sujeitos em relação a gênero e sexualidade, a partir das relações entre saber-poder-verdade.

Os discursos sobre gênero e sexualidade produzidos no CSFX são atravessados por uma gama de injunções, o que significa dizer que os vários discursos produzidos socialmente pelos sujeitos são construídos sócio-historicamente a partir de suas práticas. As relações de saber-poder se complementam nos enunciados, uma vez que o saber é produzido por técnicas de poder como discurso verdadeiro e, como tal, induz efeitos de poder que o reproduz.

---

<sup>14</sup> O *corpus* de análise desta pesquisa será composto por vários documentos, entre eles o Projeto Político Pedagógico do CSFX (2008), o documento formado pelas entrevistas realizadas com docentes da disciplina AVC entre outros. No capítulo 01 discorro mais detalhadamente sobre a composição do *corpus* da pesquisa.

De acordo com Veyne (2008), os discursos não revelam nada de misterioso, nada de oculto, pois são simplesmente práticas, são multiplicidades históricas constituídas a partir dos múltiplos saberes de determinadas épocas.

Foucault não revela um discurso misterioso, diferente daquele que todos nós temos ouvido: unicamente, ele nos convida a observarmos, com exatidão, o que assim é dito. Ora, essa observação prova que a zona do que é dito apresenta preconceitos, reticências, saliências e reentrâncias inesperadas de que os locutores não estão, de maneira nenhuma, conscientes. Se se prefere, há, sob o discurso consciente, uma gramática, determinada pelas práticas e gramáticas vizinhas, que a observação atenta do discurso revela, se consentimos em retirar os amplos planejamentos que se chamam Ciência, Filosofia, etc. (VEYNE, 2008, p. 252).

A análise dos discursos sobre gênero e sexualidade construídos no componente curricular AVC não são naturais, nem possuem essências universais e muito menos partem de sujeitos autoconscientes, mas são engendrados no entrecruzamento com discursos vizinhos relacionadas a gênero e sexualidade, tais como: os discursos médicos, religiosos, psicológicos. Vê-los como naturais nos impossibilitaria, segundo Veyne (2008), de analisar o que realmente é dito e atualizado a partir de virtualidades históricas. Ao contrário, historicizá-los, permitiria conhecer as suas condições de emergência e as relações de saber-poder a partir das quais são colocados em funcionamento. Esses discursos analisados nas multiplicidades históricas em que foram engendrados pelos múltiplos saberes-poderes de uma determinada época possibilitaram a descrição dos enunciados que nesse tempo e lugar específicos, o CSFX na contemporaneidade, se tornam verdade, a partir do dito, do feito, de modo que podemos problematizar a história do nosso presente.

Ao descrever e analisar o dito e o feito que produzem discursos no componente curricular AVC relacionados a gênero e sexualidade e que o definem em termos de “normalidade”, identidade, foi possível problematizar suas funções na sua constituição enquanto objetos correspondentes na história, pois “[...] cada prática, tal como o conjunto da história a faz ser, engendra o objeto que lhe corresponde [...] não há objetos naturais, não há coisas. As coisas, os objetos não são senão os correlatos das práticas” (VEYNE, 2008, p. 256).

Assim, os discursos sobre gênero e sexualidade os constituem como objeto e são as armas para destruir a vigorosa “ilusão idealista” da existência dos “objetos naturais” (gênero e sexualidade) que os coloca em termos de oposição binária (VEYNE, 2008). Pensar dessa forma exigiu a desnaturalização da constituição de gênero e sexualidade permitindo irromper com uma análise que os considere como objetos históricos constituídos a partir das

relações de saber-poder e das práticas de subjetivação. Significou encarar o problema pelo meio (gênero e sexualidade), a partir dos discursos que os constituem, dos acontecimentos, da descrição de momentos em que certas “coisas” são de certa forma e não buscar explicações idealistas, transcendentais (VEYNE, 2008). De tal modo, foi preciso por em suspenso a naturalização de gênero e sexualidade como objetos já cristalizados, para problematizar os discursos múltiplos e históricos que os constituíram a partir da composição de força que instituem regimes de verdade em uma dada formação social. Esses regimes são produzidos, “[...] a partir de vários discursos e lugares de poder, formam uma espécie de pontilhado, o qual funciona como se se tratasse de virtualidades prefiguradas” (VEYNE, 2008, p. 266).

Os regimes de verdade que produzem gênero e sexualidade são engendrados a partir de vários lugares de poder, entre eles a escola e o currículo, como o CSFX e o componente curricular AVC, nos quais as relações de saber-poder e as formas de governamentalidade constroem e produzem modos de ser, pensar, agir, sentir em determinadas épocas.

Para tentar dar conta dos objetivos propostos e articular as ideias em torno dos três movimentos de leitura e análise pensados, organizo o texto da dissertação em três partes.

No primeiro capítulo intitulado “Os operadores analíticos e o *corpus* empírico”, desenvolvo dois tópicos. No primeiro “Saber, poder e subjetivação: uma introdução às ferramentas foucaultianas de análise”, apresento alguns conceitos e noções foucaultianas que foram utilizados para empreender a análise dos documentos. No segundo tópico “A composição do *corpus* de análise: um conjunto disperso” descrevo a constituição do material empírico da pesquisa, justificando sua escolha e indicando as formas de análise.

No segundo capítulo, “Gênero e sexualidade em discurso”, engendro uma discussão a partir de três componentes: “Gênero e sexualidade como dispositivos de poder”, “Gênero e sexualidade no currículo: ressonâncias foucaultianas” e “Discursividades sobre gênero e sexualidade”. Neles discuto respectivamente: a constituição de gênero e sexualidade como dispositivos de poder a partir das contribuições foucaultianas; a relação entre gênero, sexualidade, educação e o currículo articulada com a discussão anterior e algumas pesquisas que analisam discursividades sobre gênero e sexualidade.

O último capítulo, intitulado “Discursos sobre gênero e sexualidade produzidos no componente curricular Aspectos da Vida Cidadã”, traz a análise enunciativa dos discursos construídos no âmbito deste componente curricular. Para tal, no primeiro subtítulo “O Colégio São Francisco Xavier: a educação entre a “Fé e Ciência”, elaboro um mapeamento histórico do CSFX, destacando sua emergência como uma instituição escolar que tem seus marcos

regulatórios balizados pela articulação entre o estado laico e a Igreja Católica. Em seguida, no item “Os documentos do CSFX: evidências de discursividades de gênero e sexualidade”, faço um mapeamento descritivo-analítico dos principais documentos que compõem o corpus de análise, rastreando as discursividades sobre gênero e sexualidade e os agenciamentos de saber-poder que os constituem. No terceiro tópico “O componente curricular Aspectos da Vida Cidadã: condições de emergência no currículo do CSFX”, analiso as condições de possibilidade de tal disciplina, seu lugar de enunciadora de verdades sobre gênero e sexualidade. No quarto tópico “Discursos sobre gênero e sexualidade no componente curricular Aspectos da Vida Cidadã: entre o laico e o religioso”, operacionalizo a análise enunciativa, articulando os operadores teóricos e metodológicos que sustentam a pesquisa. No último tópico “Práticas de governo de gênero e sexualidade no CSFX” analiso as formas de governo em termos de gênero e sexualidade dirigidas aos alunos e alunas do colégio.

Na análise dos documentos problematizei as composições de forças produzidas por discursos do campo discursivo religioso e educacional crítico. Nos enunciados a preocupação com a formação voltada para gênero e sexualidade apresenta jogos de interesses e estratégias das duas formações discursivas: discursos que posicionam o componente curricular AVC como o lugar da verdade sobre gênero e sexualidade; discursos que enfatizam a preocupação em trabalhar gênero e sexualidade para formar sujeitos conscientes e responsáveis com seu corpo e com a sexualidade; discursos normalizadores que visam constituir sujeitos discentes que assumam em sua vida aspectos cidadãos; práticas de governamentalidade que incidem sobre os corpos dos alunos e alunas para torná-los disciplinados, dóceis e sadios física e moralmente; práticas de normalização religiosa que visam constituir sujeitos com base na moral cristã.

Este empreendimento investigativo me possibilitou reafirmar o pensamento de que problematizar gênero, sexualidade e educação é basilar no momento de constantes transformações sociais, culturais, históricas, tecnológicas, que constituem modos de ser, pensar, agir, sentir a partir de correlações de forças entre diferentes campos discursivos que produzem verdades e formas de governamentalidade dos sujeitos individuais e coletivos. Esse texto não colocou um ponto final nas questões construídas ao longo da pesquisa, mas instigou a construção de outras indagações que foram emergindo na relação estreita com o material empírico, o referencial teórico-metodológico e a análise desenvolvida.

## 1 OS OPERADORES ANALÍTICOS E O *CORPUS* EMPÍRICO

### 1.1 SABER, PODER E SUBJETIVAÇÃO: UMA INTRODUÇÃO ÀS FERRAMENTAS FOUCAULTIANAS DE ANÁLISE

Para operar com as ferramentas analíticas propostas por Michel Foucault, um desafio precisa ser enfrentado: analisar o pensamento foucaultiano a partir do conjunto de suas produções, não para sistematizá-lo, mas para compreender o conjunto de conceitos e noções utilizados na análise dos discursos sobre gênero e sexualidade produzidas em um colégio que tem como insígnia a articulação “Fé e Ciência”.

O pensamento foucaultiano opera por deslocamentos, o que impossibilita pensá-lo a partir de parâmetros lineares ou cronológicos. Entretanto, é possível pensar a sua obra a partir de alguns eixos que não se excluem, pois são marcados por continuidades e descontinuidades e se articulam nas suas investigações preocupadas em fazer um diagnóstico do presente a partir das práticas que historicamente organizam nossas vidas. Trata-se da arqueologia, da genealogia e da ética que possibilitam efetuar uma análise de relações e práticas em termos de saber-poder-subjetivação.

Para Deleuze (2006) o que perturba Foucault é o pensamento, por isso se obstina em fazer “uma história, mas do pensamento enquanto tal”, problematizando-o a partir de uma tripla raiz: “o saber, o poder, o si” (p. 124). Esses três fatores sobrepostos formam segundo Deleuze (2006) o diagrama foucaultiano, mas no projeto arqueológico ele estudará o saber, que será sempre um duplo de uma determinada correlação de forças.

Lemos (2007, p. 16), ao cartografar o pensamento foucaultiano, o faz em três momentos em função do método utilizado por Foucault em suas investigações. Dessa forma, no primeiro momento “[...] Foucault utilizava o método arqueológico se preocupando com as regras que regiam as práticas discursivas e enfatizando uma prevalência teórica sobre a prática e as instituições” (LEMOS, 2007, p. 16). No período seguinte, “[...] Foucault passa a priorizar as práticas sobre as teorias, saindo de uma posição contemplativa de discursos, ao introduzir a genealogia como um modo de problematizar as práticas sociais de dentro” (p. 16). E o último momento seria marcado por uma imanência de saber-poder e, simultaneamente, pela produção de subjetividade, pois não há prioridade de teoria ou das práticas (LEMOS, 2007).

Essa articulação entre os elementos do diagrama do pensamento foucaultiano foi enfatizada pelo próprio Foucault em uma entrevista a Dreyfus e Rabinow (1995) quando afirma que tratou de três modos de objetivação que transformaram o ser humano em sujeito: as práticas discursivas (domínio do saber), as práticas disciplinares (domínio do poder) e as confessionais (domínio da ética). Para tal Foucault faz primeiramente o trabalho arqueológico para complementar com a crítica genealógica e a ética, articulando-os.

No domínio do saber a arqueologia é utilizada por Foucault como procedimento metodológico que opera um deslocamento em relação à história das ciências e das ideias para dar conta de sua especificidade como história dos saberes (MACHADO, 2006a). As análises históricas denominadas arqueológicas começam a ser utilizadas por Foucault na *História da loucura*, cuja “[...] especificidade do objeto de estudo foi sem dúvida determinante para a formulação de um tipo de abordagem histórica que procura situar seu espaço através do debate com os outros tipos de história” (MACHADO, 2006a, p. 51). Entretanto, segundo Machado (2006a), Foucault desenvolveu uma “arqueologia da percepção”, pois na análise que faz da loucura baseia-se na distinção entre conhecimento e percepção, sem excluir o saber e aproximando-se de uma “genealogia do poder”.

De acordo com Machado (2006a), na *História da loucura* a inovação metodológica de Foucault resulta da decisão de estudar os saberes sobre a loucura, mas deixando de “[...] considerar a história de uma ciência como o desenvolvimento linear e contínuo a partir de origens que se perdem no tempo e são alimentadas pela interminável busca de precursores” (MACHADO, 2006b, p. VII). Ao tomar o saber como base para a análise arqueológica e como o campo próprio de investigação Foucault não privilegiava a distinção epistemológica entre ciência e pré-ciência, mas as relações entre os saberes que permitia individualizar as formações discursivas a partir de suas regularidades (MACHADO, 2006b).

Foucault nesse projeto arqueológico traz duas concepções importantes para a contestação do internamento como a única solução encontrada para lidar com a loucura e o domínio exercido pelas concepções médicas em seu tratamento: a de história e de discurso, que permitem fazer a crítica da história contínua e problematizar os dispositivos de poder. De acordo com Deleuze (2006, p. 63), Foucault analisava o discurso sobre a loucura nas condições que os determinavam em cada época: “Que tudo seja sempre dito, em cada época, talvez seja esse o maior princípio de Foucault: atrás da cortina nada há para se ver, mas seria ainda mais importante, a cada vez, descrever a cortina ou o pedestal, pois nada há atrás ou

embaixo”. Analisar a condição geral das formações discursivas sobre a loucura possibilita a valorização das materialidades enunciativas.

Foucault segue com seu projeto arqueológico na análise que realizou no *Nascimento da clínica*, constituindo a doença e a medicina moderna como seu objeto a partir de uma arqueologia do olhar, pois “[...] não é uma arqueologia do saber, nem uma arqueologia da percepção” (MACHADO, 2006a, p. 109). O olhar e a linguagem na análise arqueológica da clínica são usados para afirmar que “o que a clínica faz é tornar visível o que era invisível para a percepção na medicina clássica” (MACHADO, 2006a, p. 105). Foucault analisa os enunciados incididos do “dizer” e das “visibilidades”.

O que O Nascimento da Clínica já desvendava era um “olhar absoluto”, uma “visibilidade virtual”, uma “visibilidade fora do olhar”, que dominava todas as experiências perceptivas e não convidava à visão sem convidar também os outros campos sensoriais, a audição e o tato. As visibilidades não se definem pela visão, mas são complexos de ações e paixões, de ações e reações, de complexos multissensoriais que vem à luz (DELEUZE, 2006, p. 68).

As condições de visibilidade das formações discursivas sobre a loucura permitem pensá-las como objetos não naturais, pois são objetivadas por práticas históricas que capturam a loucura pela razão social.

Em *As palavras e as coisas* Foucault desenvolve uma arqueologia das ciências humanas, descrevendo-as na inter-relação de saberes históricos sobre o homem, a partir da análise de suas relações com as ciências empíricas e com a filosofia moderna. De acordo com Machado (2006) essa argumentação sustenta a tese principal contida na obra:

[...] as ciências empíricas e a filosofia explicam o aparecimento, na modernidade, das ciências humanas, porque é com elas que o homem passa a desempenhar duas funções complementares no âmbito do saber: por um lado, é parte das coisas empíricas, na medida em que vida, trabalho e linguagem são objetos [...] que manifestam uma atividade humana; por outro lado o homem [...] aparece como fundamento, como aquilo que torna possível qualquer saber (MACHADO, 2006a, p. 112).

O desenvolvimento dessa argumentação se tornou possível pelo modo como Foucault formula e aplica o método arqueológico na análise da *episteme*, que se constitui o objeto específico de análise nesse livro ambicioso (MACHADO, 2006a).

A arqueologia, tal como se apresenta nesse momento, é uma história dos saberes. A grande ideia metodológica que perfaz todas as análises de *As palavras e as coisas* é de que o saber tem uma positividade. [...] pelo fato de ter uma positividade o saber não pode ser analisado a partir de algo que não ele mesmo, seja uma forma de saber mais perfeita, posterior e superior, que

permitiria julgá-los por critérios de cientificidade (MACHADO, 2006a, p. 133).

Para analisar a positividade dos saberes o arqueólogo institui como objeto o discurso, cujas unidades são os enunciados, que formam as práticas discursivas que configuram as *epistemes*. Colocada a questão da *episteme* é possível pensá-la em termos de ordenação histórica dos saberes a partir de dois aspectos: a globalidade e a profundidade da *episteme* (MACHADO, 2006a). O primeiro está circunscrito pela questão de que “numa cultura e num dado momento, nunca há mais que uma *epistémê*, que define as condições de possibilidade de todo saber” (FOUCAULT, 2002, p. 230). O conjunto das formas de saber que constituem a *episteme* é analisado em suas inter-relações para “[...] estabelecer a rede que define a configuração geral do saber de determinada época, sua emergência e sua transformação” (MACHADO, 2006a, p. 134).

Em termos de profundidade a *episteme* é analisada pela arqueologia a partir do que Foucault chama de *a priori* histórico, que seria “[...] o elemento a partir do qual a *episteme* é condição de possibilidade dos saberes de determinada época” (MACHADO, 2006a, p. 135). Para estudar a *episteme* Foucault radicaliza a utilização do projeto arqueológico com o objetivo de “[...] generalizar e aprofundar inter-relações conceituais capazes de situar os saberes constitutivos das ciências humanas” (idem, p. IX).

O procedimento arqueológico de análise utilizado por Foucault nessas três obras precedentes marca a necessidade de esclarecer algumas questões em termos metodológicos, promessa feita na introdução de *As palavras e as coisas*. De acordo com Machado (2006a, p. 144) o livro “*A arqueologia do saber* é um testemunho de que o trabalho teórico de Foucault é um projeto que propõe, revê, aprofunda, retifica”. Nessa obra, Foucault expõe o método arqueológico a partir de seus objetos: o discurso, o enunciado, o saber.

Ainda conforme Machado (2006a), a arqueologia é pensada menos como um método rígido e mais como uma tentativa exigente de dar conta do conhecimento científico. Esse procedimento tem por objetivo

[...] descrever conceitualmente a formação dos saberes, sejam eles científicos ou não, para estabelecer suas condições de existência, e não de validade, considerando a verdade como uma produção histórica cuja análise remete a suas regras de aparecimento, organização e transformação ao nível do saber (MACHADO, 2006a, p. 185).

Essa descrição corresponde a uma análise dos discursos definida n’*A arqueologia do saber* como tarefa da arqueologia. Essa tarefa visa analisar o aparecimento e a

transformação dos saberes, diferenciando-a do trabalho do campo da pesquisa da história das ideias, a partir de quatro distinções:

1) A propósito da determinação da novidade a arqueologia

[...] busca definir [...] os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como documento, como signo de outra coisa, [...]; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um “outro discurso” mais oculto (FOUCAULT, 2007a, p. 157).

2) No que concerne à análise das descrições a arqueologia

[...] não procura encontrar a transição contínua e insensível que liga, em declínio suave, os discursos aos que os precede, envolve ou segue [...] O problema dela é, pelo contrário, definir os discursos em sua especificidade; mostrar em que sentido o jogo das regras que utilizam é irreduzível a qualquer outro (FOUCAULT, 2007a, p. 157).

3) Em relação às descrições normativas a arqueologia

[...] não é ordenada pela figura soberana da obra, [...] Não quer reencontrar o ponto enigmático em que o individual e o social se convertem um no outro. [...] A instância o sujeito criador [...] lhe é estranha (FOUCAULT, 2007a, p. 158).

4) No que tange à demarcação das transformações a arqueologia

[...] não procura reconstituir o que pôde ser pensado, visado, experimentado, almejado pelos homens no próprio instante em que proferiram o discurso [...]. Não é o retorno ao próprio segredo da origem; é a descrição sistemática de um discurso objeto (FOUCAULT, 2007a, p. 158).

Ao diferenciar a análise arqueológica da história das ideias, Foucault (2007a) põe em funcionamento a crítica a um modo de fazer história baseado em grandes unidades ininterruptas correlatas a grandes períodos, na continuidade histórica, na possibilidade de uma história global e em problemas da alçada da filosofia da história. Para Foucault (2007a) essas transformações na epistemologia da história começam em Marx, mas tardam em ser assumidas pelos historiadores, pois a história contínua.

[...] é o correlato indispensável à função fundadora do sujeito: a garantia de que tudo que lhe escapou poderá ser devolvido; a certeza de que o tempo nada dispersará sem reconstituí-lo em uma unidade recomposta; a promessa de que o sujeito poderá, um dia - sob a forma da consciência histórica -, se apropriar, novamente, de todas essas coisas mantidas à distância pela diferença, restaurar seu domínio sobre elas e encontrar o que se pode chamar sua morada (FOUCAULT, 2007a, p. 14).

O mesmo sistema de pensamento pode ser analisado de duas formas correlatas: por meio de uma análise histórica que faz o discurso do contínuo e de uma análise da consciência humana que faz o sujeito originário de todo o devir e de toda prática. Isso por que “o tempo é aí concebido em termos de totalização, onde as revoluções jamais passam de tomadas de consciência” (FOUCAULT, 2007a, p. 14).

Analisar as formações discursivas em sua descontinuidade histórica exige a compreensão do que Foucault (2007a) chama de discurso, que n<sup>a</sup> *arqueologia do saber* é referido a partir de inúmeras definições que precisam ser analisadas de forma articulada: “Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados que se apóiem na mesma formação discursiva [...] [e] é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (p. 132-133). Foucault (2007a) admite que em suas análises do enunciado nas pesquisas arqueológicas multiplicou os sentidos da palavra “discurso” ao pensá-lo ora como “[...] domínio geral de todos os enunciados, ora grupo individualizável de enunciados, ora prática regulamentada dando conta de um certo número de enunciados” (p. 90). Para analisar o discurso na perspectiva foucaultiana é preciso se deter no nível de existência dos discursos, em sua complexidade, nos enunciados e nas relações que o próprio discurso põe em funcionamento. Para Foucault (2007a) o discurso precisa ser compreendido como *acontecimento e como prática* que assume um caráter histórico e que por isso não descreve simplesmente os objetos que lhe são exteriores, mas os “fabrica” num processo que envolve saberes.

No caso do discurso sobre gênero e sexualidade, objeto de estudo desta investigação, é formado por um conjunto de enunciados materializado nos documentos que formam o *corpus* de análise desta pesquisa e em outras formas concretas de produção e existência desses enunciados, para além dos documentos, que aqui não serão objetos de análise. Estes discursos precisam ser analisados a partir de suas condições históricas de possibilidade que envolve mecanismos de saber-poder imanentes de diferentes frentes, entre elas o Estado e a Igreja.

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. [...] Sabe-se que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa (FOUCAULT, 2004, p. 8-9).

Assim, na produção do discurso é preciso atentar para o enunciado, que não é uma unidade, mas “sempre um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar

inteiramente” (FOUCAULT, 2007a, p. 31); trata-se de “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que [estas] apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (p. 98). Para Foucault (2007a) o enunciado possui quatro elementos básicos que determinam sua condição de enunciado: a referência a algo que identificamos; o fato de ter um sujeito (não no sentido de sujeito-autor); o fato de o enunciado não existir isolado, mas sempre em associação e correlação com outros enunciados, do mesmo discurso; a materialidade do enunciado, as formas muito concretas com que ele aparece nas enunciações.

A organização dos enunciados é determinada pela *formação discursiva* ou *sistema de formação* que compreende:

[...] um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática (FOUCAULT, 2007a, p. 82).

Assim, “[...] a análise do enunciado e da formação discursiva são estabelecidas correlativamente”, porque “[...] a lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma única e mesma coisa” (FOUCAULT, 2007a, p. 135).

Para realizar a análise do enunciado é preciso compreender que a *prática discursiva*, para Foucault (2007a), não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamentos ou formulação de frases, mas vincula-se a:

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram [definem], em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 2007a, p. 133).

Antes de chegar a essa definição, Foucault, a exemplo do que faz com outros conceitos nessa mesma obra, deixa claro o que prática discursiva não é:

Não podemos confundi-la [a prática discursiva] com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma idéia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a “competência” de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais (FOUCAULT, 2007a, p. 133).

Assim, os discursos sobre gênero e sexualidade não podem ser analisados como expressão individual de um ponto de vista ou de uma noção, mas como enunciados que

formam essas práticas discursivas e que devem ser analisados em sua movimentação histórica, em suas possibilidades de aparecimento como descontinuidade e transformação (FOUCAULT, 2007a). Os enunciados sobre gênero e sexualidade produzidos no componente curricular AVC não remetem a uma instância fundadora, mas a outros enunciados com os quais estabelece correlações de forças, entre eles: o biológico, o médico, o religioso, o psicológico. A *heterogeneidade discursiva* remete a dispersão dos enunciados, dos discursos, e, portanto, estes são acontecimentos, que aparecem e se distribuem num certo campo de saber (FOUCAULT, 2007a).

Ao analisar os discursos é necessário ainda compreender que a *função enunciativa*, que faz aparecer nos enunciados uma materialidade repetível, não é manifestação de *um* sujeito, mas sim o lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem. Portanto, “descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer); mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (FOUCAULT, 2007a, p. 108).

Ainda é preciso considerar que não existe “o” sujeito do discurso, pois este é historicamente determinado, mas, para que um enunciado exista, é necessário que haja um “autor” (pessoa ou qualquer outra instância produtora do enunciado) que não é idêntico ao sujeito do enunciado (em termos de natureza, estatuto, função, identidade), porque,

O sujeito do enunciado é uma função determinada, mas não forçosamente a mesma de um enunciado a outro; na medida em que é uma função vazia, podendo ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, quando chegam a formular o enunciado; e na medida em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir diferentes sujeitos (FOUCAULT, 2007a, p. 105).

O sujeito de um enunciado não pode ser considerado como origem individual ou autônoma do que foi dito, ou seja, ele não tem controle total dos efeitos de sentido que sua enunciação vai produzir como se houvesse uma intenção comunicativa sempre recuperável pelo interlocutor. Dessa forma, é preciso considerar que “[...] os sujeitos que discursam fazem parte de um campo discursivo [...] o sujeito não é um lugar no qual a subjetividade irrompe; é um espaço de posições-de-sujeito e de funções-de-sujeito diferenciadas” (FOUCAULT apud VEIGA-NETO, 2003, p. 120). Deste modo, é preciso considerar que os docentes não serão considerados sujeitos-autores dos discursos sobre gênero e sexualidade, mas que assumirão

uma função, uma posição de sujeito enunciante. Ao fazerem parte do mesmo campo discursivo, a educação, os docentes assumem posições-de-sujeito que não apenas descrevem os objetos de que falam, gênero e sexualidade, mas os fabricam, por meio de relações de saber-poder.

O projeto de Foucault (2007a) de fazer uma reflexão, no livro *A arqueologia do saber*, sobre o método arqueológico desenvolvido em trabalhos anteriores, não cumpriu a tarefa apenas de explicitar o caminho metodológico que percorreu em *As palavras e as coisas*. Foucault (2007a) argumentou que a arqueologia demanda rupturas e descontinuidades de um tipo de análise que atribui ao arqueólogo a tarefa de escavar o discurso em sua descontinuidade histórica e em suas condições de possibilidade para compreender as *epistemes* antigas, a partir da relação ser-saber que questiona como nos tornamos sujeitos de conhecimento.

Aqui cabe nos perguntar: de que forma o procedimento arqueológico foucaultiano pode se tornar operativo na análise dos discursos sobre gênero e sexualidade? Parafraseando Foucault (2007a), diria que considerando os próprios discursos sobre gênero e sexualidade como práticas que obedecem a regras, portanto como monumento, analisando seu volume próprio, sem tentar buscar algo oculto. Para uma análise arqueológica dos discursos sobre gênero e sexualidade é preciso: definir as regularidades dos enunciados e não determinar seu ponto de origem; manter as múltiplas asperezas das formações discursivas, definindo as especificidades dos discursos sem espreitar o antes ou depois do discurso; definir tipos e regras de práticas discursivas, sem tentar encontrar a anterioridade do sujeito; fazer a descrição sistemática de um discurso-objeto, para estabelecer a transformação dos saberes de gênero e sexualidade, por meio da ruptura que afeta as formações discursivas sem buscar o segredo da origem (FOUCAULT, 2007a).

Conforme Machado (2006b, p. X), “[...] a arqueologia, procurando estabelecer a constituição dos saberes privilegiando as inter-relações discursivas e suas articulações com as instituições, respondia a *como* os saberes apareciam e se transformavam”. Entretanto, nessa análise ficava sem problematização o *porquê* dos saberes, de sua existência e transformações (MACHADO, 2006b). Ou seja, era preciso problematizar a relação ser-poder para questionar como os saberes são produzidos na articulação com o poder e como estes nos constituem.

É essa análise dos saberes, que pretende explicar sua existência e suas transformações situando-os como peças de formação de relações de poder ou incluindo-os em um dispositivo político, que utilizando um termo nietzschiano Foucault chama “genealogia” (MACHADO, 2006a, p. 167).

Esse tipo de análise histórica começa a ser utilizada no livro *Vigiar e punir*, mas também na *História da sexualidade I: A vontade de saber*, em alguns cursos do Collège de France (MACHADO, 2006a).

Entretanto, em sua aula inaugural no Collège de France, em 1970, intitulada *A ordem do discurso*, Foucault já afirma existir uma relação de complementaridade entre arqueologia e a genealogia, ao observar que:

Quanto ao aspecto genealógico, este concerne à formação efetiva dos discursos, quer no interior dos limites do controle, quer no exterior, quer, a maior parte das vezes, de um lado e de outro da delimitação. A crítica analisa os processos de rarefação, mas também de reagrupamento e de unificação dos discursos; a genealogia estuda sua formação ao mesmo tempo dispersa, descontínua e regular. Na verdade, estas duas tarefas não são nunca inteiramente separáveis; não há, de um lado, as formas da rejeição, da exclusão, do reagrupamento ou da atribuição; e, de outro, em nível mais profundo, o surgimento espontâneo dos discursos que, logo antes ou depois de sua manifestação, são submetidos à seleção e ao controle [...] Assim, as descrições críticas e as descrições genealógicas devem alternar-se, apoiar-se umas nas outras e se completarem (FOUCAULT, 2004, p. 65, 67, 69).

Essa complementaridade marca uma posição de não abandono da arqueologia, pois esta serve para analisar as práticas discursivas e a análise genealógica para circunscrever as relações de saber-poder nelas implicadas. Conforme Gadelha (2009) as pesquisas genealógicas de Foucault são desenvolvidas na atmosfera intelectual e política agitada do final da década de 1960 em que o poder passa a ser pensado em termos de exercício, tanto no domínio teórico como no prático. Isso explicaria sua posição de desenvolver uma análise do poder que se contrapõe a noção de poder como universal, centrado no Estado.

O sentido do termo genealogia é trabalhado por Foucault de forma mais precisa em *Vigiar e punir*, publicado em 1975, onde o objetivo do livro é definido em termos genealógicos: “Objetivo deste livro: uma história correlativa da alma moderna e de um novo poder de julgar; uma genealogia do atual complexo científico-judiciário onde o poder de punir se apóia, recebe suas justificações e suas regras, estende seus efeitos e mascara sua exorbitante singularidade” (FOUCAULT, 2005b, p. 23).

Em *Vigiar e punir*, Foucault (2005c) ressalta que o exercício do poder se apresenta de forma distinta do Estado, devido sua expansão pela sociedade, pois “Trata-se de alguma maneira de uma microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições, mas cujo campo de validade se coloca de algum modo entre esses grandes funcionamentos e os próprios corpos com sua materialidade e suas forças” (p. 26). Pensar o poder de forma

capilar, como um “micropoder”, “[...] significa um deslocamento tanto do espaço de análise quanto do nível em que esta se efetua” (MACHADO, 2006a, p. 168).

Suas análises genealógicas centram-se na questão do poder microfísico, mas estas “[...] produzem um importante deslocamento com relação à ciência e à filosofia políticas, que privilegiam em suas investigações sobre o poder a questão do Estado” (MACHADO, 2006, p. 168). Desconectar poder do Estado possibilitou perceber a multiplicidade de exercícios do poder pulverizados nas relações. Foucault ao analisar genealógicamente a imanência saber-poder não criou uma teoria geral do poder, pois este não o considera uma realidade que possui uma natureza ou essência universal, mas se constitui em formas dessemelhantes, heterogêneas em constante mutação (MACHADO, 2006a).

Foucault ressalta que o poder “[...] não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 2006a, p. 08). Seria preciso segundo Foucault (2005a), renunciar a noção negativa de poder como impedimento de saber, para analisar as relações “poder-saber” como imanência que estão diretamente implicadas, pois “temos que admitir que o poder produz saber [...]; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha nem constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2005a, p. 27).

Ao falar sobre o projeto genealógico e a noção de poder por ele analisado no livro *Microfísica do poder* Foucault (2006a) afirma:

Em *Vigiar e punir* o que eu quis mostrar foi como a partir dos séculos XVII e XVIII houve verdadeiramente um desbloqueio tecnológico da produtividade do poder. As monarquias da Época Clássica não só desenvolveram grandes aparelhos de Estado – exército, polícia, administração local – mas instauraram o que se poderia chamar uma nova “economia” do poder, isto é, procedimentos que permitem fazer circular os efeitos de poder de forma ao mesmo tempo contínua, ininterrupta, adaptada e “individualizada” em todo o corpo social. Estas novas técnicas são ao mesmo tempo muito mais eficazes e muito menos dispendiosas [...] do que as técnicas até então usadas e que repousavam sobre uma mistura de tolerâncias mais ou menos forçadas [...] e de certa ostentação (FOUCAULT, 2006a, p. 08).

Esse deslocamento da noção de poder que marca a análise genealógica desenvolvida em *Vigiar e punir* foi chamado neste livro por Foucault (2005b) de microfísica

do poder, ou seja, um poder difuso, capilar, que produz mecanismos e efeitos diferentes e que não se localiza num aparelho do Estado<sup>15</sup>. Para Foucault,

[...] o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a técnicas, a funcionamentos; que se desvenda nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade (FOUCAULT, 2005b, p. 26).

Essa noção de poder também é enfatizada em *A vontade de saber*, onde Foucault faz uma genealogia das relações saber-poder referentes à sexualidade. Neste livro ele se opõe à ideia de poder como repressão, sujeição e violência para afirmar que

[...] se deve compreender o poder, primeiro, como multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutiva de sua organização; o jogo que através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 2005a, p. 88-89).

Ao analisar o poder em termos de dispersão e multiplicidade de forças que atravessam todo o corpo social, Foucault (2005) assinala três necessidades: de refutar um caráter essencialmente repressivo, de destacar o poder como exercício e de considerá-lo como forças em relação.

Essa analítica do poder é produtiva para pensar a construção de gênero e sexualidade no discurso docente, em que é necessário rejeitar a ideia de um poder unicamente repressivo, para destacar seu caráter contingente ao passo que é exercido nas diferentes relações por meio de correlações de forças imanentes às relações de saber-poder. Assim, para analisar os saberes sobre gênero e sexualidade imanentes nos discursos docentes é preciso que seja em termos de poder, pois este está em todos os lugares, operando como uma estratégia que desequilibra as correlações de força, sempre tensas e em atividade.

Em *Microfísica do poder*, Foucault (2006a) afirma que a genealogia faz um tipo específico de história que visa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica, deslocando-o.

---

<sup>15</sup>*Microfísica do poder* nomeia o livro organizado no Brasil em 1979 por Roberto Machado a partir de uma coletânea de textos (artigos, cursos, entrevistas, debates) de Foucault que tematiza o poder em sua capilaridade difusa no corpo social, nas instituições.

É isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios do objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de conhecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história (FOUCAULT, 2006a, p. 07).

Essa forma de fazer história não pressupõe um sujeito soberano, mas um sujeito que é resultado da história e, para compreender como este é constituído é preciso considerar as múltiplas dimensões desta trama. E mais ainda, é necessário de certo modo, suspeitar do sujeito constituído, ou seja, é “[...] preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica” (FOUCAULT, 2006a, p. 07).

Em *Nietzsche, a genealogia e a história*, ensaio redigido em 1971 e publicado em *Microfísica do poder*, Foucault afirma que a genealogia faz um tipo especial de história se opondo ao método tradicional, que busca uma origem única, primeira procurando situar a singularidade dos acontecimentos longe de todo escopo uniforme. Dessa forma, a pesquisa genealógica faz uma crítica à noção de “origem” apartir da genealogia nietzscheana para afirmar a descontinuidade histórica e a necessidade do historiador ser um aniquilador de evidências<sup>16</sup>. Para Foucault (2006a) a pesquisa da origem (*ursprung*), se preocupa com a fundação solene das coisas, com uma essência que se traduziria na identidade de si mesmo.

Procurar uma tal origem é tentar reencontrar “o que era imediatamente”, o “aquilo mesmo” de uma imagem exatamente adequada a si; é tomar por accidental todas as peripécias que puderam ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces; é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira. [Entretanto] [...] o que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem - é a discórdia entre as coisas, é o disparate (FOUCAULT, 2006a, p. 17 - 18).

A partir de Nietzsche, Foucault (2006a) afirma que buscar a origem em termos de essência seria o “exagero metafísico” para nela encontrar a verdade eterna das coisas, que seria o erro que se tornou inalterável na história. Ao considerar que “A verdade e seu reino originário tiveram sua história na história” (FOUCAULT, 2006a), a genealogia deve “[...] se demorar nas meticulosidades e nos acasos dos começos; prestar uma atenção escrupulosa à sua derrisória maldade; esperar vê-los surgir, mascaras enfim retiradas, com o rosto do outro” (p. 19).

---

<sup>16</sup> Foucault (2006a), ao falar que a tarefa do genealogista deve ser de destruir as evidências, não pensa em uma destruição de uma vez por todas dessas evidências, nem em termos de desvelamento de uma origem primeira, mas em termos de análise das suas condições históricas e da descontinuidade.

A tarefa do genealogista não seria “mostrar que o passado ainda está lá, bem vivo no presente” (FOUCAULT, 2006a, p. 21), mas se contrapor a um tipo de história-memória, para que “[...] reintroduza o descontínuo em nosso próprio ser, que faça ressurgir o acontecimento no que ele tem de único e agudo” (p. 28). Dessa forma, “o genealogista precisa da história para conjurar a quimera da origem” (p. 19) e analisar as coisas em termos de proveniência (*herkunft*), pois possibilita

[...] dissociar o Eu e fazer pulular nos lugares e recantos de uma síntese vazia, mil acontecimentos agora perdidos [...] A proveniência permite também reencontrar sob o aspecto único de um caráter ou de um conceito a proliferação dos acontecimentos através dos quais [...] eles se formaram. [...] ela agita o que se percebia imóvel, ela fragmenta o que se pensava unido; ela mostra a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo (FOUCAULT, 2006a, p. 20-21).

Para Foucault (2006a), a análise da proveniência para Nietzsche não demonstra linearidade temporal, mas busca demarcar desvios e ordenar as marcas diferentes. Foucault ainda destaca que a proveniência se relaciona com o corpo: “[...] superfície de inscrição dos acontecimentos [...] lugar de dissociação do Eu [...] volume de uma perpétua pulverização” (p. 22). A genealogia caberia a tarefa de articular o corpo com a história, pois este é “[...] inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo” (p. 22).

Outro elemento fundamental para a genealogia apresentado por Foucault (2006a) a partir de Nietzsche é a emergência (*entstehung*), a lei singular de um aparecimento que deve ser procurada em uma sequência ininterrupta no jogo casual das dominações.

Foucault emprega a genealogia nietzschiana, propondo que se faça outra história: “A história “efetiva” [que] se distingue daquela dos historiadores pelo fato de que ela não se apóia em nenhuma constância: nada no homem - nem mesmo o seu corpo - é bastante fixo para compreender outros homens e se reconhecer neles” (FOUCAULT, 2006a, p. 27). Assim, a genealogia vai reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser, pois

É preciso despedaçar o que permitia o jogo consolante dos reconhecimentos. Saber, mesmo na ordem histórica, não significa ‘reencontrar’ e, sobretudo não significa ‘reencontrar-nos’. A história será ‘efetiva’ na medida em que ela reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos; dramatizará nossos instintos; multiplicará nosso corpo e o oporá a si mesmo. [...] É que o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar (FOUCAULT, 2006a, p. 27-28).

No livro *A verdade e as formas jurídicas*, resultado de cinco conferências proferidas na PUC - RIO em 1973, Foucault (2008a) recorre novamente a Nietzsche para fazer crítica a ideia de origem a partir do termo invenção (*erfindung*): “A invenção –

*Erfindung*— para Nietzsche é, por um lado, uma ruptura, por outro, algo que possui um pequeno começo, baixo, mesquinho, inconfessável. Este é o ponto crucial da *Erfindung*” (FOUCAULT, 2008a, p. 15). As relações de poder atravessam, por exemplo, a invenção do conhecimento, fabricado por rupturas sucessivas que não têm um ponto de origem, contrapondo-se à compreensão metafísica de conhecimento e de homem. Dessa forma,

Se o genealogista tem o cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica, o que é que ele aprende? Que atrás das coisas há 'algo inteiramente diferente': não seu segredo sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas (FOUCAULT, 2006a, p. 17-18).

Foucault (2005a), ao desenvolver uma análise genealógica das técnicas de poder em relação à sexualidade n’A *vontade de saber*, considera o deslocamento do poder disciplinar, que se situa no nível de controle do corpo individual, para o biopolítica, que põe em funcionamento o controle do corpo social. A biopolítica utiliza-se de procedimentos múltiplos para obter o controle das populações, o que exige um investimento sobre o corpo vivo, ou seja, uma biopolítica, uma regulação da população (FOUCAULT, 2005a). A biopolítica exerce um poder sobre a vida, que tem como suporte para o seu artifício especificante os processos biológicos de controle do corpo-espécie a partir da regulação e intervenções na proliferação, nos nascimentos e mortalidade, na saúde, na longevidade, na duração da vida (FOUCAULT, 2005a).

Realizar uma análise genealógica dos discursos sobre gênero e sexualidade exige uma atenção para os modos operativos do poder que colocam em funcionamento saberes de diferentes campos discursivos e utiliza diferentes procedimentos de controle que não se excluem, mas se complementam, como o poder disciplinar e o biopolítico.

O funcionamento desses tipos de poder apresenta como elemento comum o estabelecimento da norma, que para Foucault “[...] é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar” (FOUCAULT, 2005b, p. 302). As normas circulam nos procedimentos utilizados pelo poder disciplinar para subjugar o corpo individual, mas também nos artifícios usados pela biopolítica para controlar a população em termos dos elementos considerados aleatórios e indesejados. Foucault (2005a), ao considerar as sociedades ocidentais como sociedade de normalização, constituídas a partir do século XIX por meio da articulação entre disciplina e biopolítica cujo elemento comum é a norma, operou um deslocamento da genealogia para a ética, ao pensar a noção de formas de governo. Esta noção não se opõe ao poder, pois são indissociáveis. Foucault (1997,

p. 101) enfatiza que a noção de governo, deve ser “[...] entendida no sentido amplo de técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens”.

A análise inicial de Foucault sobre as formas de governo centra-se na investigação do governo de uns sobre os outros depois se desloca para o governo de si. Em suas últimas obras, *O uso dos prazeres* e *O cuidado de si*, e no seu curso no *Collège de France*, *A hermenêutica do sujeito*, Foucault faz uma genealogia da ética, fundado na questão do sujeito através das técnicas de si. Assim, ele investiga as modalidades históricas das práticas de subjetivação a partir da interrogação de como se dá a constituição do sujeito a partir da relação deste consigo mesmo.

No curso de 1980-1981 no *Collège de France* “Subjetividade e verdade” Foucault já toma como fio condutor para a análise da constituição do sujeito as “técnicas de si”, compreendidas como

[...] procedimentos, que, sem dúvida, existem em toda a civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si (FOUCAULT, 1997, p. 109).

Esses procedimentos permitem operar um controle sobre si mesmo, no sentido de questionar *que fazer de si mesmo*, o que implica a utilização de técnicas de governo que garantem a “governamentalidade”, como forma de “estruturar o eventual campo de ação dos outros. [...] um modo de ação sobre as ações dos outros, quando as caracterizamos pelo ‘governo’ dos homens, uns sobre outros” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Segundo Larrosa (2002), Foucault relacionou “governo”, “autogoverno” e “subjetivação” para problematizar a conceito de “tecnologias do eu” ou “técnicas de si”,

A história do “cuidado” e das “técnicas” de si seria, portanto, uma maneira de fazer a história da subjetividade [...] através do empreendimento e das transformações, na nossa cultura, das “relações consigo mesmo”, com seu arcabouço técnico e seus efeitos de saber (FOUCAULT, 1997, p. 111).

Ao analisar as técnicas de si, Foucault (1997) faz uma história política da subjetividade correspondente ao percurso ético do cuidado de si, retomando alguns aspectos da questão da “governamentalidade” compreendida como “[...] o governo de si por si na sua articulação com as relações com o outro (como é encontrado na pedagogia, nos conselhos de conduta, na direção espiritual, na prescrição dos modelos de vida etc.)” (FOUCAULT, 1997, p. 111).

A produção da subjetividade a partir de diferentes atravessamentos e distintas experiências éticas permite pensar a constituição do sujeito como histórica, refutando qualquer essencialismo que tente se impor como transcendental. Nas palavras de Foucault:

Fui me dando conta, pouco a pouco, de que existe em todas as sociedades, um outro tipo de técnicas: aquelas que permitem aos indivíduos realizar, por eles mesmos, um certo número de operações em seu corpo, em sua alma, em seus pensamentos, em suas condutas, de modo a produzir neles uma transformação, uma modificação, e a atingir um certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural. Chamemos essas técnicas de técnicas de si (FOUCAULT, 2006c, p. 95).

Em *O uso dos prazeres* Foucault (2007b) fala das modificações no seu projeto sobre a ideia de fazer uma “história da sexualidade”. Para tal ele analisa a emergência da sexualidade, retomando a antiguidade clássica (os gregos) para enfatizar a sexualidade como “experiência”, construída social e historicamente a partir de diferentes campos de saber e envolvida por diferentes tipos de normatividade (poder), formas de subjetividade que constitui os sujeitos. Foucault (2007b) entende por experiência “[...] a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (p. 10).

Para fazer a história da sexualidade Foucault (2007b) coloca algumas questões metodológicas relacionadas ao modelo de história das ciências, principalmente as médicas que consideram a sexualidade como uma invariante, identificando-a com a repressão, tese que ele refuta colocando a sexualidade, o desejo e o sujeito do desejo na história. Entretanto, ao pensar o desejo e a constituição do sujeito a partir das formas de subjetivação, Foucault (2007b) afasta-se da concepção de identidade, marcadamente psicanalítica, para enfatizar que o sujeito não é constituído *a priori*, mas a partir dos “jogos de verdade”, o que tem implicação moral e ética. Moral porque gera uma preocupação, uma atenção em relação a outros campos, de onde deriva ideias como de respeito e do permitido e proibido e ética, pois provoca um cuidado, considerado mais importante que o primeiro.

Para ser dita "moral" uma ação não deve se reduzir a um ato ou a uma série de atos conformes a uma regra, lei ou valor. É verdade que toda ação moral comporta uma relação ao real em que se efetua, e uma relação ao código a que se refere; mas ela implica também uma certa relação a si; essa relação não é simplesmente “consciência de si”, mas constituição de si enquanto “sujeito moral”, na qual 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. Não existe ação moral particular que não se refira à unidade de uma conduta moral; nem conduta moral que não implique a constituição de si mesmo como sujeito moral; nem tampouco constituição do sujeito moral sem

“modos de subjetivação”, sem uma “ascética” ou sem “práticas de si” que as apoiem. A ação moral é indissociável dessas formas de atividade sobre si, formas essas que não são menos diferentes de uma moral a outra do que os sistemas de valores, regras e de interdições (FOUCAULT, 2007b, p. 28-29).

Deste modo, o sujeito moral pode ser submetido a regras de comportamento e a sistemas de códigos assim como as práticas de si e as formas de subjetivação, onde “[...] a ênfase é dada, então, às formas de relação consigo, aos procedimentos e às técnicas pelas quais são elaboradas, aos exercícios pelos quais o próprio sujeito se dá como objeto a conhecer, e às práticas que permitem transformar seu próprio modo de ser” (FOUCAULT, 2007b, p. 30).

Essa ética a ser construída, segundo a forma pela qual Foucault a entende, é aquela em que o indivíduo estabelece uma relação consigo mesmo e daí a sua oposição à forma de constituição do poder da norma, onde não há lugar para que essa relação se dê ou, em outros termos, onde não há lugar para a liberdade. Tal ética almeja, assim, o exercício da liberdade. É uma ética do pensamento e da responsabilidade individuais que objetivam tal fim. Desta forma, seu conteúdo se expressa como uma crítica permanente, visando assegurar o exercício contínuo da liberdade (FONSECA, 2003, p. 145).

Para Foucault (2007b) nas reflexões morais greco-romanas as codificações de condutas e definição estrita do permitido e do proibido cediam lugar de importância para as práticas de si:

[...] a ênfase é colocada na relação consigo que permite não se deixar levar pelos apetites e pelos prazeres, que permite ter, em relação a eles, domínio e superioridade, manter seus sentidos num estado de tranquilidade, permanecer livre de qualquer escravidão interna das paixões, e atingir a um modo de ser que pode ser definido pelo pleno gozo de si ou pela soberania de si sobre si mesmo (p. 30).

As práticas de si utilizam diferentes técnicas que possibilitam que o sujeito se veja como objeto a conhecer e permitem transformar o seu modo de ser, assegurando a subjetivação moral.

O domínio de si, como um certo estilo de moral, faz funcionar um conhecimento metódico e detalhado dos indivíduos por eles mesmos e pelos outros, através de técnicas múltiplas. É nessa relação consigo que a subjetividade é construída. A experiência de si que o sujeito faz por meio das técnicas de si constituem os processos de subjetivação. Para Larrosa (2002, p. 43)

[...] a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e

as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas.

Essas experiências de si, como tecnologia de si, podem ser encontradas operando em várias instituições, inclusive na escola, onde um conjunto de procedimentos é utilizado para que o sujeito possa observar-se, decifrar-se, avaliar-se, julgar-se, “governar-se”.

A partir dessas discussões sobre a caixa de ferramentas foucaultianas é possível lançar um olhar de estranhamento às discussões e discursos sobre gênero e sexualidade, para operar uma analítica das relações de saber-poder-verdade deles imanentes. Neste estudo especificamente, busca-se pôr em funcionamento algumas técnicas dessa caixa de ferramentas para investigar os discursos sobre gênero e sexualidade, explorando as relações e jogos entre poder pastoral-disciplinar, a biopolítica, governamentalidade imanentes nos enunciados dos documentos inquiridos.

A partir das indicações metodológicas expostas acima descrevo a composição do *corpus* empírico da pesquisa formado por um conjunto difuso de documentos produzidos pelo CSFX.

## 1.2 A COMPOSIÇÃO DO *CORPUS* DE ANÁLISE: UM CONJUNTO DISPERSO

A definição do material empírico de análise foi realizada a partir da observação das questões problematizadoras postas pela pesquisa articuladas com o referencial teórico e metodológico no qual tento me movimentar. Para empreender o exercício analítico proposto nesta dissertação de forma mais produtiva o *corpus* de análise precisou ser circunscrito materialmente, em relação ao tempo e à multiplicidade de documentos disponíveis no colégio. Dessa forma, o *corpus* de análise desta pesquisa foi constituído a partir da organização de documentos do Colégio São Francisco Xavier e do componente curricular Aspecto da Vida Cidadã que de alguma forma enunciam gênero e sexualidade.

Para reunir os documentos visando compor esse *corpus* de análise foram realizadas várias visitas ao colégio, sendo que na primeira, em junho de 2008, após a definição do Colégio São Francisco Xavier como *locus* da pesquisa, solicitei autorização para a realização do estudo através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi

assinado pela diretora do colégio<sup>17</sup>. A diretora, tomando conhecimento do tema da pesquisa - gênero e sexualidade - sugeriu imediatamente que eu analisasse o componente curricular Aspectos da Vida Cidadã (AVC), pois neste se trabalha com o tema concernente a esta pesquisa. E também informou que as docentes deste componente curricular seriam as mais indicadas para tratar sobre o assunto. Entretanto, optei por me aproximar mais do colégio, mapear os documentos, conversar com os docentes para que posteriormente pudesse delimitar o material empírico. Tal procedimento permitiu livre acesso ao colégio para coletar os documentos e interagir com os docentes e técnicos a fim de convidá-los a participar da pesquisa.

Após vários contatos com o colégio e de posse de um grande volume de documentos, delimiti, por conseguinte, o *corpus* de análise desta pesquisa que se constitui de alguns documentos: o Regimento Escolar do Colégio São Francisco Xavier (2000), o Relatório PROGESTÃO (2004), o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2008), o Código de Ética e Conduta do Colégio (2007), Conteúdo Programático das Disciplinas (2009), o Relato de Experiência de um Projeto sobre gênero e sexualidade realizado no Colégio (Relato de Experiência para concorrer ao 5º Prêmio de Igualdade de Gênero sob o título: “Desmistificando a sexualidade em Rodas de Conversas” (2009))<sup>18</sup>.

A seleção desses documentos seguiu dois critérios: documentos que descrevem manifestações institucionais em termos administrativos, pedagógicos, curriculares e documentos produzidos pela própria instituição, que expressam seus princípios, normas, funcionamento arquitetados no entrecruzamento das “recomendações” das instituições a que se vincula: a SEDUC e a Diocese de Abaetetuba. Outro motivo de sua eleição reside no fato desses documentos apresentarem um conjunto de enunciações sobre gênero e sexualidade, sobretudo a partir de investimentos de poder sobre o corpo, que se articulam e que podem ser indagados do ponto de vista das técnicas, práticas e discursos propostos aos docentes e discentes do colégio.

O material empírico que compõe o *corpus* de análise foi definido como tal, tendo como ponto de partida a atenção ao presente, aos “murmúrios” de nossa época que são evidentes nos enunciados sobre gênero e sexualidade dispersos em tais documentos (FISCHER, 2001). A articulação dos enunciados dos diferentes documentos possibilitou flagrar a história do objeto desta pesquisa: os discursos sobre gênero e sexualidade produzidos

---

<sup>17</sup>Os docentes e outros entrevistados que participaram serão identificados por sua função: diretora, supervisora, professora, conforme informado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo).

<sup>18</sup> No capítulo III esses documentos são descritos em suas condições de possibilidade e em sua materialidade enunciativa, rastreamento os enunciados sobre gênero e sexualidade e as tecnologias de poder em ação.

no componente curricular AVC, pois ao descrevê-los busco apreendê-los como acontecimentos, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar, em suas condições de possibilidade.

Outro documento apropriado nesta pesquisa foi constituído por entrevistas do tipo semi-estruturadas realizadas com 10 docentes do Colégio São Francisco Xavier, com 02 membros da equipe de Gestão Escolar e 03 membros da Equipe Técnica (uma supervisora educacional, uma orientadora educacional e uma coordenadora pedagógica). A entrevista não é entendida apenas como um mero instrumento de pesquisa ou como reveladora de sentidos, mas como sua produtora a partir de um jogo de poder (SILVEIRA, 2002). A entrevista semi-estruturada é atravessada por relações de poder na medida em que entrevistadores e entrevistados se encontram numa intrincada “arena de significados”, cujos elementos discursivos são forjados com base no contexto, na situação e na escuta que caracterizam o momento da entrevista (SILVEIRA, 2002).

A entrevista pensada como gênero discursivo por meio da qual o discurso de docentes sobre gênero e sexualidade ganhará materialidade, não pretende buscar verdades últimas e transcendentais, pois, como afirma Silveira (2002):

[...] as lógicas culturais embutidas nas perguntas dos entrevistadores e nas respostas dos entrevistados não tem nada de transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento da “verdade”: elas estão embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos (SILVEIRA, 2002, p. 130).

Portanto, o contexto em que tais profissionais desempenham sua função, os atravessamentos a que estão sujeitos nas diferentes instituições de que fazem parte compõem os jogos de poder dos quais participam. Ao selecionar os entrevistados atentei para as “posições de sujeito” ocupadas pelos mesmos, pois, conforme Fischer (2001) descrever uma formulação enquanto enunciado na perspectiva foucaultiana não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer); mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito. Por conseguinte, é preciso problematizar as formas pelas quais esses profissionais selecionados como entrevistados assumiram tais posições:

[...] A pergunta “quem fala”? desdobra-se em muitas outras: qual o *status* do enunciatador? Qual a sua competência? Em que campo de saber se insere? Qual seu lugar institucional? Como seu papel se constitui juridicamente? Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu? Como é realizada sua relação com outros indivíduos no espaço ocupado por ele. Também cabe indagar sobre o “lugar de onde fala”, o lugar específico no

interior de uma dada instituição, a fonte do discurso daquele falante, e sobre a sua efetiva “posição de sujeito” - suas ações concretas, basicamente como sujeito incitador e produtor de saberes (FISCHER, 2001, p. 208).

Pensando nessa dispersão do próprio sujeito proposta por Foucault, foram selecionados para participar das entrevistas profissionais que trabalham no CSFX que podem ocupar o lugar de sujeito dos enunciados sobre gênero e sexualidade - entre eles, gestores escolares, técnicos educacionais e docentes. Os gestores e os técnicos foram escolhidos porque desenvolvem um trabalho de orientação, planejamento, acompanhamento, supervisão do trabalho pedagógico e administrativo na escola, o que faz com que se reconheçam produzindo discursos sobre gênero e sexualidade que articulam saber-poder e formas de governamentalidade.

A seleção de docentes para a entrevista obedeceu ao critério da relação dos componentes curriculares com os quais trabalham e as questões de gênero e sexualidade. Para tal, fiz um mapeamento dos enunciados sobre gênero e sexualidade dispersos no “conteúdo programático” do ano de 2009<sup>19</sup>. Entre os componentes curriculares que apresentam enunciados sobre gênero e sexualidade destaca-se: *Aspectos da Vida Cidadã* (AVC) (sexualidade: cuidados e prevenção do corpo), *Ensino Religioso* (diversidade cultural), *Sociologia* (cultura e dominação, a questão de gênero), *Biologia* (reprodução, métodos contraceptivos, DST), *Geografia* (pluralidade cultural)<sup>20</sup>. Assim, entrei em contato com 20 docentes dos referidos componentes curriculares para realizar as entrevistas, as quais foram aplicadas apenas em 10 docentes: 03 professoras do componente curricular Aspectos da Vida Cidadã, 02 professores e 01 professora de Ensino Religioso, 02 professores de Sociologia, 01 de Biologia e 01 professor de Geografia.

As posições de sujeito assumidas por esses profissionais conferem certo *status* aos enunciados sobre gênero e sexualidade, pois são investidos de relações de saber-poder-verdade. Eles falam de uma instância [a escola] na qual várias instituições e sujeitos falam, mas que de modo peculiar já que se trata de *locus* de escolarização se impõe como criadora de um discurso próprio sobre gênero e sexualidade. Um discurso escolar que, certamente é atravessado por outros tantos, mas que precisa assumir uma determinada forma, inclusive; ser proferido em especificados espaços curriculares, em certa sequência, obedecendo a normas e

---

<sup>19</sup>Utilizo a expressão “conteúdo programático” por que é dessa forma que o PPP do CSFX nomeia o conjunto de experiências que vão fazer parte do currículo. Entretanto é preciso ressaltar que o currículo não pode ser pensado como um conjunto de conteúdos neutros e desinteressados, pois este “[...] é uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito” (CORAZZA, 2001, p. 10).

<sup>20</sup>A disciplina Aspectos da Vida Cidadã (AVC) foi criada em 2001. No capítulo III analiso as condições de emergência desse componente curricular.

regulamentações próprias das instituições educativas. Ou seja, tais discursos engendram uma correlação de forças entre as orientações laicas e religiosas que se cruzam nas atividades pedagógico-curriculares concretas desenvolvidas por esses profissionais e nas produções discursivas.

Para a realização das entrevistas semi-estruturadas com estes profissionais, construí um roteiro de temas-perguntas a partir da multiplicidade de enunciados, mapeados nos primeiros documentos selecionados especificados anteriormente. Muitos eixos temáticos poderiam ter sido escolhidos para encaminhar as entrevistas, mas optei em seguir algumas pistas dos documentos que apontavam para as seguintes questões: *a necessidade de trabalhar gênero e sexualidade na escola; a concepção de gênero e sexualidade; o modo como o colégio constrói e organiza seu trabalho educacional em torno de gênero e sexualidade.*

A partir da definição desses eixos temáticos iniciei o agendamento das entrevistas que foram realizadas no próprio colégio, em função da possibilidade de espaço físico disponível e de proximidade dos docentes. As entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas, para se constituir num documento.

As primeiras entrevistas foram realizadas com gestores, técnicas educacionais e docentes de Ensino Religioso, Geografia e Biologia. Na leitura dessas primeiras entrevistas e dos documentos do CSFX não pude ignorar a confirmação da informação fornecida pela diretora do colégio sobre a centralidade do componente curricular Aspectos da Vida Cidadã no trabalho voltado para as questões sociais, sobretudo gênero e sexualidade.

Conforme enuncia a diretora ao posicionar-se sobre o objetivo desse componente curricular:

[...] é a formação dos alunos em vários aspectos, tanto no aspecto da formação como pessoa, dos valores, da família e dos comportamentos, a partir da sexualidade, da valorização do meio ambiente, então inclui todos esses assuntos porque eles precisam ter uma formação como cidadão (Informação verbal<sup>21</sup>).

A partir das informações sobre o componente curricular obtidas por meio da leitura dos documentos, das primeiras entrevistas realizadas, assim, como a partir da revisão teórico-metodológica que sustenta a investigação, pude delimitar o objeto de análise da pesquisa para: discursos sobre gênero e sexualidade produzidos no componente curricular AVC como componente curricular do ensino fundamental num colégio em regime de convênio entre a Diocese de Abaetetuba e a Secretaria de Estado de Educação do Pará.

---

<sup>21</sup> Informações prestadas pela diretora do CSFX à autora em pesquisa de campo, 2010.

Dessa forma, ao realizar a entrevista com as docentes do componente curricular AVC reconstruí os eixos-temáticos assim definidos: *o objetivo do componente curricular AVC; a concepção de gênero e sexualidade; o trabalho com gênero e sexualidade nesse componente curricular; o modo como constroem e organizam seu trabalho educacional em torno de gênero e sexualidade.*

A entrevista com uma das docentes do componente curricular AVC foi realizada em dois momentos, pois durante as visitas constantes ao colégio e as conversas na sala de professores(as), a mesma me informou que tinha novidades em relação ao trabalho com as questões sobre gênero e sexualidade no componente curricular AVC. Tratava-se da construção e desenvolvimento do Projeto “Desmistificando a sexualidade em Rodas de Conversas” e de sua inscrição em forma de relato de experiência no 5º Prêmio de Igualdade de Gênero, na categoria “Escola promotora da igualdade de gênero”.

Esses são, portanto, os documentos que formam o *corpus* de análise da pesquisa. Eles foram analisados como documentos na perspectiva foucaultiana, a partir da qual se problematiza a noção tradicional de documento, que possuiria uma matéria inerte e teria o status de objeto último de investigação (FOUCAULT, 2002). Foucault (2007a) apresenta uma definição ampla de documento - “livros, textos, narrações, registros, atas, edifícios, instituições, regulamentos, técnicas, objetos, costumes etc.”.

Ora, por uma mutação que não data de hoje, mas que, sem dúvida, ainda não se concluiu, a história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial, não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é o seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. 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, 2007a, p. 7).

É preciso analisar os documentos em suas “unidades, conjuntos, séries, relações”, descrevendo as relações que os transformam em monumentos, e não buscar neles a tradição, o desenvolvimento e a evolução como princípios de classificação. Foucault (2007a) ao analisar a arqueologia como uma história das condições históricas de possibilidade do saber, trata da transformação dos “documentos em monumentos”.

[...] a história, em sua forma tradicional, se dispunha a ‘memorizar’ os *monumentos* do passado, transformá-los em *documentos* e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em

silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos (FOUCAULT, 2007a, p. 08).

Essa forma de ver o documento possibilita fazer a “crítica da origem” em decorrência da descontinuidade histórica, que tem como uma de suas características a recusa ao primado do sujeito e à ideia de origem metafísica<sup>22</sup>.

Esses documentos serão analisados em sua materialidade enunciativa.

Ao nível do discurso, a materialidade enunciativa se refere ao efetivamente dito, ao enunciado, ao discurso em sua existência material, ao que Foucault chama de práticas discursivas para diferenciá-las das práticas não discursivas, que seriam as práticas sociais, econômicas, políticas, institucionais (GONÇALVES, 2005, p. 108).

Foi sobre essa materialidade enunciativa que a análise se efetivou. É ela que garante o *status* do discurso como uma prática e um acontecimento inscrito em relações de saber-poder e verdade postas em funcionamento em sua produção. Esse caráter factual, material do discurso, é enfatizado por Foucault, para quem “os discursos são efetivamente acontecimentos, os discursos têm uma materialidade” (FOUCAULT, 2008a, p. 141). As formas de materialidade do discurso, do enunciado, são múltiplas: um texto, uma imagem, uma iconografia, um programa midiático, um monumento, dentre outras. Ao se constituir como uma prática o discurso “[...] tem sua eficácia, seus resultados, que produz alguma coisa na sociedade, destinado a ter um efeito, obedecendo conseqüentemente, a um [sic] estratégia [...] no interior das práticas sociais” (p. 145) ou ainda, “discurso como conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais” (FOUCAULT, 2008a, p. 11).

Na materialização do discurso sobre gênero e sexualidade nos documentos selecionados foi possível questionar a política de verdade que os constitui. Portanto, é imperativo “[...] estudar o discurso, mesmo o discurso de verdade, como procedimentos retóricos, maneiras de vencer, de produzir acontecimentos, de produzir decisões, de produzir batalhas, de produzir vitórias” (FOUCAULT, 2008a, p. 142). É necessário deste modo, “[...] situar os discursos como conjuntos táticos e polivalentes de acontecimentos, implicando situá-los em suas relações, em uma dimensão histórica para analisá-los como estratos em arquivos,

---

<sup>22</sup> Foucault (2006a) em *Nietzsche, a genealogia e a história*, ensaio redigido em 1971 e publicado no livro *Microfísica do poder* faz uma crítica a pesquisa que busca a origem metafísica, que se propõe a procurar algo atrás das coisas. Dessa forma, a pesquisa genealógica faz uma crítica à noção de “origem” a partir da genealogia nietzscheana para afirmar a descontinuidade histórica e a necessidade do historiador ser um aniquilador de evidências.

que são efeito do entrecruzamento de forças heterogêneas” (LEMOS et al. 2010, p. 107), pois a produção do discurso envolve jogos de verdade e exercício de poder. É preciso analisar os discursos sobre gênero e sexualidade a partir dos acontecimentos que produzem e das relações de saber-poder envolvidas nos embates. Louro (2008) enfatiza os jogos discursivos, de saber e poder que constituem gênero e sexualidade:

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, [discursivas e não-discursivas] insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo. Por muito tempo, suas orientações e ensinamentos pareceram absolutos, quase soberanos (LOURO, 2008, p. 18).

Os eixos eleitos no estudo desses discursos foram analisados de forma perspectivada, pois se entrelaçam: os discursos de docentes sobre gênero e sexualidade, formas de saber produzidas nesses discursos, jogos de saber-poder-verdade postos em funcionamento nos discursos. A partir dessas séries de análise dos discursos sobre gênero e sexualidade materializados nos documentos foi necessário atentar para destaques prescritivos sobre os gêneros e as sexualidades: sobre como eles devem ser, por que devem ser dessa forma e não de outras. A ênfase nestes aspectos se constituiu com a intenção de explorar as estratégias discursivas entendidas também como dispositivos, utilizadas por docentes para constituir determinadas posições em relação a gênero e sexualidade: o que aconselham para cada gênero e sexualidade; que relações poder-saber são postas em exercício; quais verdades são mobilizadas na produção dessas práticas; quais formas de normalização e controle individual e coletivo essas práticas operam em relação aos gêneros e às sexualidades.

No capítulo seguinte, analiso a constituição de gênero e sexualidade como dispositivos de poder a partir das contribuições foucaultianas, as interfaces entre gênero, sexualidade, educação e currículo e finalizo com a apresentação de algumas pesquisas que analisam discursividades sobre gênero e sexualidade.

## 2 GÊNERO E SEXUALIDADE EM DISCURSO

### 2.1 GÊNERO, SEXUALIDADE E TEORIA *QUEER*: DISPOSITIVOS DE PODER

Para problematizar gênero e sexualidade no discurso usando como ferramenta analítica os conceitos foucaultianos de saber-poder e verdade é preciso pensar inicialmente como este discurso foi construído historicamente e quais foram suas condições de possibilidade no cenário acadêmico, social, político, educacional. Dessa forma, é preciso pensá-lo não como categorias de análises fixas, naturais, mas a partir de sua constituição histórica e das condições de possibilidade, de sua *emergência e proveniência*. Aqui me refiro à *emergência e proveniência*, no sentido de Foucault (2006a), ou seja, na sua produção a partir de determinado estado de forças, que entraram em cena a partir de relações de poder intersticiais. Assim, descrevo a proliferação dos acontecimentos através dos quais se formaram as discursividades, os conceitos que hoje se postulam na questão de gênero e sexualidade. Entretanto, não é minha intenção fazer uma arqueologia de gênero e sexualidade mas, tão somente, engendrar uma discussão sobre a temática a partir da interlocução com a teorização foucaultiana que produziu interferências instigantes e desafiadoras.

Ao definir gênero como “[...] uma forma primária de dar significado as relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86), Scott produz um abalo nas pesquisas feministas que ainda assumiam uma concepção de poder unilateral, ao colocar homens e mulheres numa oposição binária, justificando a constituição de identidades estáveis e polarizadas.

O jogo de relações de poder-saber que efetua a oposição binária entre os gêneros não cria somente a divisão entre homens e mulheres, mas, sobretudo, justifica a supremacia de um gênero sobre o outro. Nesse sentido, o homem assume o papel de dominador e a mulher de dominada, dando significado a uma relação de poder unidirecional e reforçando a noção de poder como algo que se possui e que teria apenas aspectos negativos/repressivos, resultando em posição de sujeitos numa relação fixa e vertical.

Scott (1995, p. 88) utiliza a analítica de poder foucaultiana para evidenciar que “[...] gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado”. Foucault (2005c) desenvolve uma “analítica do poder” que vai contrapor-se à idéia de poder como algo que alguém detém de forma fixa e de modo unificado, para dizer que o poder está contido nas relações, ele é força que age sobre forças, sendo exercido nas diferentes relações e atravessa os corpos em diferentes direções. Ora, o poder não se cede, não se dá, não se troca, se exerce; não é uma propriedade e também não é apenas dominação e

exploração, mas produz realidades, campos de saber e objetos de conhecimento, produz práticas de atenção e de cuidado, fabrica modos de ser e viver, sentir, pensar e agir (FOUCAULT, 2006a).

Nessa concepção de poder não há lugar para a noção de mulheres e homens como categorias essencializadas, hierarquizadas ou polarizadas, pois, no exercício do poder entram em jogo diferentes técnicas que não são aceitas de forma passiva, mas contestadas, resistidas, evidenciando que o poder é como “uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade” (FOUCAULT, 2006a, p. 29).

[...] quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto maior astúcia quanto maior for a resistência. De que modo que é mais a luta perpétua e multiforme que procuro fazer aparecer do que a dominação morna e estável de um aparelho uniformizante. [...] Em toda parte se está em luta [...] e, a cada instante, se vai da rebelião à dominação, da dominação à rebelião; e é toda esta agitação perpétua que gostaria de tentar fazer aparecer (FOUCAULT, 2006b, p. 231-232).

Nesse sentido, não podemos pensar as relações de gênero em termos de dominadores e dominados, de um pólo detentor de poder e outro não, pois no exercício de poder há correlações de forças que possibilitam resistências. Scott (1995) ressalta que trabalhar com a categoria gênero exige a compreensão do sujeito individual e social envolvido em transformações atravessadas por relações de poder. Logo ela afirma que,

[...] é preciso substituir a noção de que o poder social é unificado, coerente e centralizado por algo como o conceito de poder de Michel Foucault, entendido como constelações dispersas de relações desiguais, discursivamente construídas em “campos de força” sociais (SCOTT, 1995, p. 86).

Não existindo “o dono” do poder, nem um lugar privilegiado ou fixo de onde o poder surge, a perspectiva foucaultiana de analítica do poder examina o seu exercício difuso, capilar, micropolítico. Nas palavras de Foucault (2006a, p. 231-232)

[...] Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de força de pequenos enfrentamentos, microlutas, de algum modo. [...] mas há igualmente todo um método, toda uma série de procedimentos pelos quais se exercem o poder do pai sobre os filhos, toda uma série de procedimentos pelos quais, em uma família, vemos se enlaçarem relações de poder, dos pais sobre os filhos, mas também dos filhos sobre os pais, do homem sobre a mulher, e também da mulher sobre o homem, sobre os filhos. Tudo isto tem seus métodos, sua tecnologia

próprios. Enfim, é preciso dizer também que não se podem conceber essas relações de poder como uma espécie de dominação brutal sob a forma: ‘Você faz isto, ou eu o mato’. Essas não são senão situações extremas de poder. De fato, relações de poder são relações de força, enfrentamentos, portanto, sempre reversíveis. Não relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável. Com frequência se disse — os críticos me dirigiam esta censura — que, para mim, ao colocar o poder em toda parte, excluo qualquer possibilidade de resistência. Mas é o contrário!

Homens e mulheres colocam o poder em movimento nas diferentes relações que experenciam, compondo forças e rearranjos de gênero, que não são fixos, muito menos naturais, mas são construídos a partir dos efeitos do poder nos discursos sobre gênero. Os discursos sobre gênero e sexualidade construídos no CSFX não são isentos das relações de poder, nem tampouco podem ser traduzidos como uma opressão vertical unicamente repressiva e improdutiva. Em geral, o poder é representado como domínio, força, controle, contendo significados unicamente negativos, economicistas e jurídico-repressivos, mas, o poder “[...] não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso (FOUCAULT, 2006b, p. 8).

Ou seja, o poder, não é só negativo; é produtivo, pois se não fosse assim “ele seria muito frágil” (2006a, p. 148). O poder produz efeitos positivos, pois constrói comportamentos, posturas, produzindo saberes e constituindo verdades, através das diversas técnicas utilizadas pelas instituições e práticas sociais em seus discursos. “Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo [...] e também a nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz” (FOUCAULT, 2006b, p. 148).

Por conseguinte, as discussões sobre gênero possibilitam a significação das relações de poder constitutivas do masculino e do feminino na sociedade, nos diferentes espaços e tempos, pois, “[...] fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana” (SCOTT, 1995, p. 89). Os significados de gênero são construídos inter-relacionados com outras dinâmicas sociais como a classe social, a etnia, a religião, a geração, a nação, entre outros e dentro de um contexto sócio-histórico específico.

Por esta razão, indago os discursos sobre gênero e sexualidade no *corpus* empírico selecionado para analisar sua fabricação em estreita conexão com as relações de força compostas pelas duas instituições com as quais o colégio mantém convênio.

A linguagem, nesse contexto, se configura como uma prática eficaz na construção dos significados de gênero, ou melhor, das diferenças entre homens e mulheres, meninos e meninas.

[...] os/as pós-estruturalistas enfatizam o papel central da linguagem na comunicação, na interpretação e na representação do gênero. [...] ‘linguagem’ não designa palavras, mas sistemas de significados - ordens simbólicas - que precedem o domínio real da fala, da leitura e da escrita (SCOTT, 1995, p. 81).

A linguagem produz e reproduz os significados de gênero por meio da articulação de regras que permeiam a fala, a escrita, a leitura, as relações. Assim, “[...] a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças” (LOURO, 1997, p. 65, grifos da autora). Para Foucault (2007a), a linguagem que é um discurso/prática, é ação, portanto, inventa e cria “realidades”, ao contrário das concepções modernas, para as quais “a realidade” é algo que existe no mundo como um dado em si, que os sujeitos vão descobrir e nomear em categorias analíticas reflexivas da mesma para obter uma perfeita adequação entre esse algo "realmente" existente e a ideia abstrata que lhe corresponde - a verdade.

No prefácio de seu livro *Gender and politics of history*, Scott (1994) acentua que essa preocupação com o conceito de gênero se fundamentava na necessidade de explicar a conexão entre gênero e história, pois esta “[...] figura não apenas como o registro das mudanças da organização social dos sexos mas também, de maneira crucial, como participante da produção do saber sobre a diferença sexual” que constitui o gênero. Scott (1994) ressalta que usa a noção de saber de Foucault, para o qual o saber é sempre relativo, produzido no interior de epistemes construídas historicamente. Os usos e significados desse saber “[...] nascem de uma disputa política e são os meios pelos quais as relações de poder – de dominação e de subordinação – são construídas” (SCOTT, 1994, p. 12). Assim, os saberes sobre o gênero articulam o poder a partir de procedimentos diversos engendrados historicamente.

Deste modo, para Scott (1995) o uso do conceito de gênero permite entender

[...] como as relações entre os sexos foram construídas em um momento histórico, por que razão, com que conceitos de relação de forças, e em que contexto político. Este é o verdadeiro problema: historicizar a ideia homem/mulher e encontrar uma forma de escrever uma verdadeira história das relações homens/mulheres, das ideias sobre a sexualidade, etc. (SCOTT, 1995, p. 123-124).

Para historicizar o gênero é preciso enfatizar sua dimensão relacional que possibilita o questionamento das identidades que pressupõem a demarcação de limites e fronteiras a partir de marcadores biológicos ou sociais. Conforme Rago,

A novidade maior que a discussão sobre o gênero traz refere-se ao deslocamento que promove em relação a uma forma de pensar inscrita na lógica da identidade, com a qual estávamos habituados a trabalhar. Pois, uma das primeiras afirmações em relação à questão do gênero é a de que se trata de uma categoria relacional e não identitária (RAGO, 2001, p. 92).

Ao se constituir como uma categoria relacional, o gênero subverte a noção de identidade apresentada como essência e ponto de origem do sujeito. Tal posição é assumida por Judith Butler (2003) para quem o gênero passa a ser entendido como ato performático, como efeito, produzido ou gerado. Para Butler (2003) a problematização da identidade de gênero deve ser concomitante ao questionamento dos regimes de verdade que a produzem. Assim, ao “desnaturalizar” o gênero, Butler (2003) propunha libertá-lo daquilo que ela chama – em uma referência a Nietzsche – de metafísica da substância, pois o gênero seria um “[...] fenômeno inconstante e contextual, [...] [que] não denota um ser substantivo, mas um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes” (p. 29). Essa compreensão de gênero de Butler (2003) faz uma crítica ao sujeito autônomo e universal aproximando-se da análise foucaultiana do sujeito.

O argumento de Butler (2003) é identificado com a teoria *queer* que desconfia da naturalidade das construções das identidades tanto de gênero como sexuais e de suas fronteiras pautadas em políticas identitárias que regulam não só as fronteiras dos gêneros e sexualidades considerados normais, mas também as próprias adjacências da sexualidade considerada “desviante”, disciplinando e fixando um lugar apropriado para a homossexualidade e o homossexual. Conforme Louro,

A política de identidade homossexual estava em crise e revelava suas fraturas e insuficiências. Gradativamente, surgiram [...] proposições e formulações pós-identitárias. É precisamente dentro desse quadro que a afirmação de uma política e de uma teoria queer precisa ser compreendida (LOURO, 2004, p. 37-38).

Conforme Louro (2009, p. 135): “Usado para indicar o que é incomum ou bizarro, o termo em inglês [*queer*] é, também, a expressão pejorativa atribuída a todo sujeito não-heterossexual”, mas que foi assumido por homens e mulheres que recusam a normalização, optando viver *a* diferença e *na* diferença. A partir dessas experiências “A expressão ganhou força política e teórica e passou a designar um jeito transgressivo de estar

no mundo e pensar o mundo” (LOURO, 2009, p. 135), constituindo o que chama de teoria *queer*. Entretanto, a teoria *queer* não pode ser caracterizada de forma fixa e tranquila, pois envolve desconfianças, descentramentos, fluidez; não se trata de uma teoria convencional, mas de uma teoria e uma política subversiva, atrevida, perturbadora sobre os gêneros e as sexualidades considerados desviantes, explorando as fissuras teóricas e políticas para se pensar e criticar as normas regulatórias da sociedade (LOURO, 2004).

Embora os discursos sobre gênero e sexualidade funcionem como formas de exercício de poder sobre o corpo, nem todos são assimiladas, permitindo que se experimentem as fronteiras, lugares proibidos na sociedade binarista e regulatória. Assim, as fronteiras passam a ser um lugar desejado, cobiçado por aqueles(as) que não querem ser enquadrados numa identidade, nem dizer de que lado estão, mas apenas querem estar *lá* e *aqui* ou nem *lá* nem *aqui*.

Para Spargo (2006, p. 08) “A teoria *queer* não é um quadro de referência singular, conceitual ou sistemático, mas sim uma coleção de compromissos intelectuais com a relação entre sexo, gênero e desejo sexual”. Dessa forma, realiza a crítica a naturalização do sexo e do sistema de gênero, para “reivindicar” o direito de transitar nas fronteiras ou mesmo viver nelas questionando a própria política de identidade que exige o ajustamento nas identidades, sejam as classificadas “normais” ou as “desviantes”.

O conceito de identidade que sustenta as políticas identitárias, “funciona” como uma forma de dar coerência ao sujeito ao longo de sua vida, como algo essencial a ele. A teoria e a política *queer* vão problematizar justamente essa centralidade da política identitária, para reivindicar a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada, para desejar a transitoriedade, a multiplicidade de posições identitárias, valorizando dessa forma as fronteiras não como um lugar perigoso, mas como um espaço desejado, possível não só de ser atravessada, mas de permanecer nela, mesmo que temporariamente (LOURO, 2004).

Em termos de análise, a teoria *queer*,

[...] descreve um leque diverso de práticas e prioridades críticas: leituras da representação do desejo pelo mesmo sexo em textos literários, filmes, música e imagens; análise das relações de poder sociais e políticas da sexualidade; crítica do sistema sexo-gênero; estudos de identificação transsexual e transgênero, de sadomasoquismo e de desejos transgressivos (SPARGO, 2006, p. 08).

Ao ampliar as análises desenvolvidas pelos estudos de gênero, a teoria *queer* não as substitui, pois ambas promovem a problematização das políticas de identidades e dos binarismos que tentam posicionar os sujeitos em lugares determinados por meio de relações

de poder, tanto em nível do sujeito individual quanto coletivo e as duas trabalham com conceitos de Foucault tais como sexualidade, poder, resistência, discurso, normalização, entre outros.

A teoria *queer* também perturba os debates sobre sexualidade arregimentados na biologia para naturalizar identidades binárias, fixas, ancoradas em pressupostos corporais e ainda considera uma matriz que opera como uma noção universal e trans-histórica da sexualidade se remetendo muitas vezes ao determinismo biológico (LOURO, 2007). As críticas a esse enfoque surgem de diversas perspectivas que enfatizam de diferentes formas que a sexualidade é construída social e historicamente, e “[...] supõe ou implica mais do que corpos, que nela estão envolvidos fantasias, valores, linguagens, rituais, comportamentos, representações mobilizados ou postos em ação para expressar desejos e prazeres” (LOURO, 2007, p. 209-210). Entre elas, as que utilizam as ferramentas teóricas e metodológicas foucaultianas são produtivas para pensar a sexualidade como um constructo social, histórico implicado em relações de saber-poder e em práticas de subjetivação. Tais análises contribuíram para as críticas da teoria *queer*, ao problematizar a construção de identidade seja de gênero ou de sexualidade hetero ou homossexual.

A sexualidade foi uma temática recorrente entre os objetos de pesquisa de Michel Foucault. De acordo com Machado, “‘A História da sexualidade’ [...] integra o projeto de uma arqueologia dos saberes e uma genealogia dos poderes na sociedade contemporânea”<sup>23</sup>. No texto “Não ao sexo do rei”, Foucault, ao falar da história da sexualidade ressalta: “não quero fazer a crônica dos comportamentos sexuais através das épocas e civilizações. Quero seguir um fio muito mais tênue: o fio que, em nossas sociedades, durante tantos séculos ligou sexo e a procura da verdade” (FOUCAULT, 2006a, p. 229). A sociedade ocidental pretendeu alojar no sexo a “verdade” do sujeito humano, nos discursos que não cessam de falar e fazer falar sobre a sexualidade.

De acordo com Foucault (2007b) o termo sexualidade surgiu no início do século XIX, para marcar algo diferente de um remanejamento de vocabulário e foi estabelecido em relação a outros fenômenos: “o desenvolvimento de campos de conhecimentos diversos; [...] a instauração de um conjunto de regras e de normas; [...] mudanças no modo pelo qual os indivíduos são levados a dar sentido e valor a sua conduta, desejos, prazeres, sentimento, sensações e sonhos” (FOUCAULT, 2007b, p. 09). Vários campos de conhecimento propiciaram a edificação de um conjunto de princípios e leis sobre a

---

<sup>23</sup>Nota de apresentação da “História da sexualidade I: A vontade de saber” de Foucault (2005a).

sexualidade humana, que influenciaram na forma como nos tornamos indivíduos e como vivemos os desejos e prazeres sexuais. Assim, a sexualidade não deve ser concebida como “[...] uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar”, pois ele afirma que “a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico” (FOUCAULT, 2005, p. 100).

Esse dispositivo histórico permite que sejam construídos discursos, como os da igreja, da moral e da lei, sobre a sexualidade. Tais discursos podem ser instituídos em diferentes instituições, entre elas a escola, e são atravessados por redes de poder que se inscrevem não na negação ou na proibição do discurso sobre o sexo, mas por meio da incitação ao mesmo, sendo, portanto, produtivo, conferindo a possibilidade de construir “o poder disciplinar” e a “biopolítica”, dispositivos que fazem um investimento sobre o corpo para construir o que chamou de “corpos dóceis” e populações reguladas (FOUCAULT, 2006a).

Como um dispositivo histórico, a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas social e política, uma “invenção social” que se constitui a partir de uma rede de discursos diretamente relacionados à forma como a sociedade se organiza socialmente. Estes discursos regulam, normalizam a sexualidade e instauram saberes que assumem efeitos de “verdade” ao interconectar saber-poder.

Esses discursos se proliferam na sociedade contemporânea sendo construídos por diferentes ciências e instituições, que descrevem, compreendem, explicam, regulam, saneiam, educam, normatizam os gêneros e as sexualidades sob diferentes perspectivas. Para problematizar essas questões é preciso, conforme Louro (2003) assumirmos que os gêneros e as sexualidades são produzidos discursivamente, que se “fazem”, com os recursos e signos específicos de um tempo histórico e de um lugar social. O presente estudo busca dar visibilidade aos discursos de gênero e sexualidade na atualidade educacional, mais especificamente num lugar institucional caracterizado pela confluência de princípios, valores, normas e regras de duas instituições: a Igreja e o Estado. Discursos esses, que constituem os sujeitos a partir de composições de forças, possibilitando a construção de posições de sujeitos que podem ser vinculadas em padrões normalizadores ou transgressivos. Assim, as posições de gênero e sexualidade se multiplicam e se dispersam assim como os discursos sobre os mesmos. Foucault afirma:

Não somente assistimos a uma explosão visível das sexualidades heréticas mas, sobretudo – e é esse o ponto importante – a um dispositivo bem diferente da lei: mesmo que se apóie localmente em procedimentos de interdição, ele assegura, através de uma rede de mecanismos entrecruzados, a proliferação de prazeres específicos e a multiplicação de sexualidades disparatadas (FOUCAULT, 2005a, p. 48).

O dispositivo da sexualidade aciona diversos mecanismos para propagar e intensificar uma multiplicidade de prazeres particulares e sexualidades não-convencionais, pois a sociedade moderna construiu inúmeras e complexas instrumentações, técnicas, teorias e discursos sobre a sexualidade.

A partir do fim do século XVI, “a colocação do sexo em discurso” [...] foi submetida a um mecanismo de crescente incitação; que as técnicas de poder exercidas sobre o sexo [...] obedeceram a um princípio [...] de disseminação e implantação das sexualidades polimorfos e que a vontade de saber [...] se obstinou – sem dúvida através de muitos erros – em constituir uma ciência da sexualidade (FOUCAULT, 2005a, p. 17-18).

Foi essa multiplicação de discursos sobre o sexo que Foucault (2005a) evidenciou para refutar a hipótese repressiva do sexo. Uma explosão de discursos que se dá no campo de exercício do poder, em que as instituições são incitadas a falar e ouvir falar sobre o sexo (FOUCAULT, 2005a). Essa explosão discursiva da sexualidade é produzida a partir de uma trama que envolve vários elementos encadeados uns aos outros por meio de táticas de saber e poder: “[...] a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências” (FOUCAULT, 2005a, p. 100). Essas estratégias são articuladas de numerosas e sutis formas pelo dispositivo de sexualidade que tem como *razão de ser* “[...] o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global” (FOUCAULT, 2005a, p. 101). Esse investimento sobre o corpo liga a sexualidade à economia, pois este produz e consome, exigindo um controle tanto de sua produção como de seu consumo.

Essa compreensão de sexualidade de Foucault (2005a) recusa a ideia de naturalização da sexualidade baseada em atributos biológicos e ainda refuta a hipótese de que esta foi uma temática reprimida pelas formas modernas de sociedade e as resume em três teses:

[...] a sexualidade está ligada a dispositivos recentes de poder; esteve em expansão constante a partir do século XVII; a articulação que a tem sustentado, desde então, [...] vinculou-se a uma intensificação do corpo, à sua valorização como objeto de saber e como elementos nas relações de poder (FOUCAULT, 2005a, p. 101-102).

No caso do colégio em estudo conveniado com a Igreja Católica a articulação do dispositivo de sexualidade com o “dispositivo disciplinar” e o “dispositivo da biopolítica” possibilitou o disciplinamento dos corpos e das vidas sexuais dos indivíduos (FOUCAULT, 2005a). A grande preocupação desses poderes é com a vida, a vida do corpo e a vida da espécie; é geri-las em sua função individualizante e especificante.

O dispositivo disciplinar como um mecanismo de poder investe o poder sobre o corpo que é tomado como objeto e sobre ele também se investe esse poder, para conhecê-lo, detalhá-lo e otimizá-lo para melhor entender, controlar e regular o comportamento sexual.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente (FOUCAULT, 2005c, p. 119).

A arte do corpo humano é potencializada pelos conhecimentos produzidos nas ciências biológicas, sobretudo na medicina e na nutrição que articulam discursos de vigor físico, beleza e saúde para reforçar a necessidade de cuidado com o corpo, o que exige seu controle, dominação e constante transformação.

A disciplina age como uma maquinaria de poder para fazer uma “anatomia política” do corpo que é esquadrihado, para ser cada vez mais adestrado, docilizado, sobretudo, para intensificar e alastrar suas forças, ajustar e administrar suas energias. O corpo disciplinado se transforma numa máquina útil e obediente. Para tal, a disciplina utiliza técnicas minuciosas, ínfimas, que definem uma “microfísica do poder” sobre o corpo e justamente por isso tem grande poder de decisão, pelo detalhe, pela não ostentação das coerções, mas pela sua sutileza (FOUCAULT, 2005a). Esse poder

[...] 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 (FOUCAULT, 2005a, p. 131).

O corpo como um todo passa a ser controlado, gerido, individualizando-o para que sendo objetificado como máquina seja potencializado em suas capacidades produtivas que depende de suas condições físicas, da usurpação de suas forças. O dispositivo de poder disciplinar para adestrar o corpo age não pela proibição ou negação do corpo, mas pela incitação dos discursos sobre o mesmo, discursos estes que são construídos a partir dos

saberes da Medicina, da Pedagogia, da Economia, da Psicologia, que servem para realizar vigilâncias infinitesimais, controles constantes, ordenações espaciais de extrema meticulosidade, exames médicos ou psicológicos infinitos (FOUCAULT, 2005a). Em vários documentos do CSFX, como o PPP, o corpo é enunciado a partir de diferentes campos discursivos que trazem um apelo à sua normalização, ao seu adestramento, à adequação as regras, normas e princípios do colégio construídos no embate discursivo entre a Igreja e o Estado. O corpo é uma realidade duplamente disciplinar, pois é constituído a partir dos saberes de diferentes disciplinas e que delas fazem parte como saberes a serem trabalhados com os alunos, como em Biologia e Educação Física e é disciplinado por várias tecnologias de poder em diferentes espaços e tempos escolares.

Entretanto, apenas o controle da vida do corpo individual não era suficiente, uma vez que o corpo social, o corpo-espécie, a população também precisava ser regulada, saneada frente a dois fatos históricos: a explosão demográfica que era preciso fixar e o crescimento do aparelho produtivo que era preciso tornar rentável. Constitui-se então outro diagrama de poder que Foucault (2005a) denominou de biopolítica, um processo de normatização que se articula a disciplina constituindo a biopoder, ou seja, processos de regulação das populações através de medidas maciças, estimativas estatísticas, intervenções que abrangem todo o corpo social. Dessa forma, o poder

[...] 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, [...] tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e *contrôles reguladores uma bio-política da população* (FOUCAULT, 2005a, p. 137, grifos do autor).

Essa tecnologia de poder especificante toma a biologia como fundamento para suas medidas estratégicas de gestão da vida, que regula e controla a população, o corpo-espécie, submetendo-o à rigidez das medidas estatísticas, da demografia.

A sexualidade está no cruzamento da vida do corpo e da vida da espécie, sofrendo assim um duplo investimento de poder. Os dois polos de poder que controlam a vida vão gerir o corpo e sua vida individual e coletiva para controlar o sexo. Por isso,

[...] no século XIX, a sexualidade foi esmiuçada em cada existência, nos seus mínimos detalhes; foi desencavada nas condutas, perseguida nos sonhos, suspeitadas por trás das mínimas loucuras, seguida até os primeiros anos de infância; tornou-se a chave da individualidade: ao mesmo tempo, o que permite analisá-la e o que o torna possível constitui-la (FOUCAULT, 2005a, p. 137).

A especificação pormenorizada da sexualidade possibilita que os recônditos mais escondidos de suas manifestações sejam nomeados e estudados, para serem mapeados, regulados. O poder disciplinar produziu a particularização do sexo e permitiu a disciplina do corpo, sua regulação tendo em vista a preocupação com a espécie, a descendência, a saúde coletiva. Para obter efeitos disciplinares os alvos eram específicos: a sexualização da criança, a histerização das mulheres (FOUCAULT, 2005a). Os corpos das crianças e das mulheres eram administrados nos mínimos detalhes, em toda sua anatomia para que a “anormalidade” não os acometesse.

Esse controle exacerbado leva Foucault (2005a) a afirmar que estamos vivendo em uma “sociedade de sexualidade” onde os mecanismos de poder são utilizados para controlar o corpo social, além de dominar a própria sexualidade, pois “[...] o poder fala *da* sexualidade e *para* a sexualidade [...]” (FOUCAULT, 2005a, p. 138). A prolixidade do poder que fala sobre a sexualidade não permite que ela escape, por isso ela é “provocada e temida”. O poder produz a sexualidade e a regula, tornando-a “[...] *um efeito com valor de sentido*”. Assim, a sexualidade tem uma importância a partir da definição do tipo de prática sexual que ela veicula. A sexualidade infantil, da mulher histérica, entre outras, é nomeada, classificada, catalogada, mas não é valorizada como a sexualidade adulta considerada a normal.

As ressonâncias foucaultianas nas discussões sobre gênero e sexualidade são muitas e nos levam principalmente a compreender estes como constructos sociais, históricos, envolvidos por relações de saber-poder que operam como verdades na invenção de sujeitos masculinos ou femininos, hetero ou homossexuais. Dessa forma, não podemos falar em gênero e sexualidade como categorias ou identidades fixas e estáveis, pois as posições de gênero e sexualidade se multiplicam, se proliferam e se dispersam assim como os discursos sobre os mesmos.

Sob esta perspectiva teórica e metodológica, é possível ainda problematizar, as diversas instituições, os discursos e as práticas que fabricam, regulam e polarizam gênero e sexualidade. Analisar gênero e sexualidade no discurso docente permite problematizá-los em termos das formações discursivas que os constituem e das relações de saber-poder e dos processos de subjetivação postos em funcionamento em sua construção. Assim, podemos flagrar as relações de saber-poder e as práticas de subjetivação que se concretizam no discurso sobre gênero e sexualidade materializados nos documentos do componente curricular AVC. Ainda é possível identificar discursos engendrados e articulados para instituir saberes,

verdades, que normatizam, regulam, saneiam, os corpos e os prazeres numa composição de forças atraente e perigosa assim como o poder.

A seguir uma breve discussão sobre gênero e sexualidade no currículo sob a perspectiva foucaultiana com a intenção de pensar as práticas pedagógicas e curriculares implicadas na constituição dos indivíduos no ambiente escolar.

## 2.2 GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURRÍCULO: RESSONÂNCIAS FOUCAULTIANAS

Para problematizar os discursos sobre gênero e sexualidade construídos no domínio de um componente curricular, a partir de relações de saber-poder e de práticas de subjetivação, inicialmente faz-se necessário pensar como a escola e o currículo se tornaram espaços privilegiados para a construção de tais discursos. É necessário, ainda, mostrar também como gênero e sexualidades se tornaram uma preocupação nas pesquisas em educação e nas práticas educativas e curriculares.

Foucault não foi um intelectual da educação, muito menos um curricularista, contudo ao analisar as instituições modernas, incluiu a escola, como instituição disciplinar e de forma indireta o currículo, ao falar da organização da escola, dos exames. De acordo com Veiga-Neto (2003) alguns estudos têm discutido a educação, a escola e o currículo a partir da teorização foucaultiana e das análises que fez sobre a escola moderna, junto com outras instituições como as prisões, as fábricas, os manicômios <sup>24</sup>. Esta para Foucault (2004) é atravessada por relações de saber-poder, que através dos discursos que distribui, constituem a civilização moderna. Nesse sentido,

[...] a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas posições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2004, p. 43-44).

Ao analisar a educação como produtora e distribuidora de discursos envolvidos com saberes e poderes específicos, Foucault (2004) afirma que o sistema de ensino qualifica e

---

<sup>24</sup>No livro *Foucault e a educação*, Veiga-Neto (2003) apresenta um panorama geral da teorização foucaultiana e apresenta algumas pesquisas que utilizam as ferramentas foucaultianas de análise para problematizar a educação, a escola, o currículo entre outros dispositivos pedagógicos.

fixa os papéis para os sujeitos que falam, pois tais discursos pedagógicos não são neutros, muito menos desinteressados, visto que ao articular saber-poder-verdade engendram a regulamentação e o controle dos sujeitos. As escolas ou sistemas de ensino fazem circular os discursos que interessam, que contribuem para a constituição de “corpos dóceis”, governáveis.

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2004, p. 44-45).

O sistema de ensino e a escola utilizam o currículo para distribuir esses discursos, que constituem os sujeitos articulando saber e poder, para exercer o domínio dos sujeitos, do tempo e do espaço. A escola através do currículo

[...] assumiu uma posição ímpar na instauração de novas práticas cotidianas, de novas distribuições e novos significados espaciais e temporais. E, talvez o mais importante: foi pelo currículo que a escola contribuiu decisivamente para a crescente abstração do tempo e do espaço e para o estabelecimento de novas articulações entre ambos. Isso foi tão mais decisivo na medida em que tanto a escola fez do currículo o seu eixo central quanto ela própria tomou a si a tarefa de educar setores cada vez mais amplos e numerosos da sociedade (VEIGA-NETO, 2002, p. 163).

Para exercer o domínio do tempo, do espaço e dos sujeitos o currículo é permeado pelo poder, mas um poder que é capilar, que age sutilmente, de forma muito eficaz. Na perspectiva foucaultiana o poder é considerado descentralizado e difuso, contrapondo-se à noção moderna de poder, que em geral é representado como domínio, força, controle, contendo significados unicamente negativos. Mas, o poder “[...] não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso (FOUCAULT, 2006a, p. 8). Nessa concepção de poder não há lugar para a noção de um currículo essencializado, pois, no exercício do poder entram em jogo diferentes técnicas para controlar e dominar os sujeitos, mas que não são aceitas de forma passiva, pois são contestadas, resistidas, evidenciando que o poder é como “uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade” (FOUCAULT, 2006a, p. 29).

Segundo Louro (1997) entre as instituições que constituem o gênero e a sexualidade, a escola destaca-se por desempenhar uma ação distintiva desde seu início, em termos de classe social, de etnia, de religião, de gênero, de sexualidade, de geração, entre outras distinções e hierarquias que estabelece.

A escola delimita espaços. Servindo-se 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. [...] aponta aqueles que deverão ser modelos (LOURO, 1997, p. 58).

Na escolarização dos corpos há um grande investimento na aparência corporal que, além de gestos, posturas, comportamentos, falas entre outros incluem vestimentas, acessórios, maquiagem, que facilitam a leitura do gênero e da sexualidade através do olhar. Na escola, meninas e meninos são “vigiados”, disciplinados com a justificativa de manter a ordem entre os(as) alunos(as) e a organização da escola.

Para Foucault (2005a, p. 31-32) a escola fala e faz falar sobre a sexualidade. Desde o século XVIII a instituição pedagógica

[...] concentrou as formas do discurso nesse tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Falar do sexo das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores e os pais. Ou então, falar do sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discurso que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso (FOUCAULT, 2005a, p. 31-32).

Desse modo, o estado em questão busca problematizar os discursos sobre gênero e sexualidade produzidos no componente curricular AVC por meio de nexos entre saber-poder-verdade e formas de governamentalidade produzidas no colégio, sobretudo, no currículo.

Para desenvolver essa análise é preciso compreender que o currículo “[...] envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo” (POPKEWITZ, 2002, p. 186), através da seleção, organização e imposição do conhecimento objetivando a regulação e o controle de si em dada sociedade. A própria seleção de conhecimento para compor o currículo se constitui uma operação de poder, pois alguns conhecimentos são considerados mais válidos, verdadeiros em detrimento de outros, sobretudo aqueles não validados pela ciência. Esses conhecimentos legitimados para fazer parte do currículo constituem as pessoas, moldam suas identidades e subjetividades.

As teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoas que elas consideram ideal. Qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? [...] A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. No

fundo das teorias de currículo está, uma questão de “identidade” ou “subjetividade” (SILVA, 2003, p. 15).

O currículo contribui substancialmente na constituição daquilo que somos, pois juntamente com os conhecimentos relativos às disciplinas escolares, o currículo fornece discursos sobre formas politicamente sancionadas de ser, de sentir, de pensar, de agir, de viver. Assim, disciplina, normatiza e controla os indivíduos, logo, é um dispositivo destinado à produção de sujeitos através de determinadas tecnologias de diferenciação e identificação (LARROSA, 2002).

Na medida em que está irremediavelmente atado aos regimes de poder, o currículo como forma de governo constrói e transmite discursos sobre experiências objetivas do mundo, estruturando um campo de ação, através de uma “política de verdade”. Esta se torna responsável em transmitir o conhecimento sobre certas noções particulares, entre as quais de gênero e sexualidade, mas também etnia e raça, nação e região, religião entre outras, que sancionadas, contam como verdade nas normas e práticas, com vista ao autodisciplinamento e à vigilância constante.

Ligados a uma cadeia sempre incompleta de significantes os currículos não se encerram naquilo que dizem, não possuem significação plena em si, mas apresentam ramificações de linguagem com outros aparatos discursivos que disputam a autoridade de definir o que é válido e verdadeiro para ser ensinado e para conformar determinados tipos de subjetividades através de determinados conhecimentos, informações, modos de raciocínios e disposições (MAUÉS, 2004, p. 06-07).

Nesse confronto para definir o conhecimento válido, o currículo utiliza diferentes técnicas de poder. Essas técnicas podem ser individualizantes, como a disciplina e técnicas coletivas, como a biopolítica da população, como a definição de um currículo nacional, que abrange o conjunto da população escolarizável, os estudantes.

O currículo assume um caráter duplamente disciplinador, pois adota a *disciplina* como forma de divisão dos campos dos saberes e como elemento de controle do modo de “estar no mundo”. Entretanto, de acordo com Veiga-Neto (2002) não há dicotomia entre as duas formas de disciplina no currículo, uma vez que “[...] a estrutura disciplinar do currículo, no eixo dos saberes, cria uma matriz de fundo para que pensemos e compreendamos também disciplinarmente nossas práticas no mundo” (VEIGA-NETO, 2002, p. 171). Dessa forma, tanto as práticas quanto o currículo se apóiam na disciplina.

A disciplina ‘fabrica’ indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de

seu exercício. Não é um poder triunfante [...] é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do estado (FOUCAULT, 2005c, p. 143).

No currículo, as técnicas disciplinares visam a docilização dos corpos, de modo que cada corpo assuma um lugar determinado no tempo “apropriado” e a organização dos saberes, para que a classificação, a distribuição e a administração dos saberes escolares sejam minimamente calculadas. A disciplina que fabrica “corpos dóceis” utiliza técnicas minuciosas e individualizantes.

Na escola, meninas e meninos são “vigiados”, disciplinados com a justificativa de manter a ordem entre os/as alunos/as e a organização da escola. Assim, horários (de aula, do recreio, da educação física), locais (de aula, de refeição, de esporte, de leitura), são cuidadosamente administrados para “manter a tranquilidade” e inibir “transgressões”, fazendo com que cada um/a assumo o *seu* lugar e *papel* específicos dentro da escola, a partir do momento que adentram os portões da escola (BRÍCIO, 2007, p. 06).

Esse investimento disciplinar no corpo individual emprega o “olhar hierárquico”, que esquadrinha o espaço escolar, controla a posição, a classificação, o ordenamento dos corpos. Esse mecanismo de coerção leve, mas constante, permite a internalização de normas e regras, de modo que se constitua um corpo escolarizado, produto de um currículo disciplinador.

[...] As pedagogias disciplinares fazem das instituições educativas instituições examinadoras, espaços de observação eminentemente normalizadores e normativos, já que o exame implica duas operações fundamentais: a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora. Ambas coordenadas permitem decifrar, medir, comparar, hierarquizar e normalizar aos colegiais (VARELA, 2002, p. 85).

Através de um currículo normalizador e examinador, a escola converte cada estudante em sujeito individual, não somente para discipliná-lo, mas do mesmo modo para corrigi-lo, pois nessa correlação de forças há aceitação, mas também resistências, intensificando as relações de poder, o que demanda além de tecnologias de poder individualizantes, técnicas massificantes, coletivas de poder, que atingem todo o corpo social, ou seja, a população.

Em tempos de grande explosão demográfica e de crescimento do aparelho produtivo, a necessidade de controle do corpo social, do corpo-espécie aumenta. Deste modo, constitui-se um polo de poder que Foucault (2005a) denominou de biopoder, um processo de

normalização que instaura como técnica a biopolítica, a gerência das populações, ou seja, processos de regulação da vida das populações por meio de medidas maciças, estimativas estatísticas, intervenções que abrangem todo o corpo social. Dessa forma, em todos os âmbitos a população é alvo de investimentos biopolíticos: na saúde, na demografia, na educação, na moradia, no saneamento básico etc. A vida das populações é controlada, regulada por diferentes instituições: sociais, jurídicas, culturais, educacionais, médicas, psicológicas, ou seja, por

[...] mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade; em resumo de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação (FOUCAULT, 2005b, p. 294).

Ao estabelecer uma regulamentação da vida social dos indivíduos, a tecnologia biopolítica garante um domínio da população em colaboração ao controle individual exercido pelo poder disciplinar, uma vez que esses poderes se complementam, não sendo excludentes.

O currículo pode ser pensado como estratégia de poder que põe em funcionamento tanto o poder disciplinar quanto a biopolítica. De acordo com Silva (2003) a noção de currículo emergiu com o objetivo de racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem dos processos de ensino-aprendizagem, em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios que impulsionavam a massificação da educação. Sua própria constituição é decorrente de várias transformações na sociedade que exigiam um controle global da população: a formação de uma burocracia estatal; a educação como objeto de estudo científico; a ampliação da escolarização da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de industrialização e urbanização.

Deste modo, com o objetivo de “[...] planejar “cientificamente” as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 09), o currículo assume configurações de uma tecnologia biopolítica. Ao assumir uma preocupação com a organização e método, o currículo é pensado para o coletivo, de modo que Poe em funcionamento ações biopolíticas do Estado brasileiro, porque serve para controlar a população escolar a partir de objetivos específicos.

A configuração atual da sociedade contribui para que o currículo se reafirme como um artifício de ação biopolítica, um artefato de regulação coletiva, pois em tempos de globalização os hábitos, as culturas, os povos e as línguas foram massificados numa tentativa

de universalização de nossas sociedades, economias e compreensões de mundo e os currículos nacionais funcionam como uma tecnologia de poder que governa não só os saberes, mas também a conduta das pessoas em escala coletiva, atravessando as populações escolares.

No Brasil a definição em 1997 pelo Ministério da Educação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como uma política educacional pode ser analisada como uma estratégia de biopoder, pois apresenta preocupações individualizantes e totalizantes em relação os sujeitos alvos da educação escolar, os estudantes, de um lado gerenciando a vida escolar de crianças e jovens e de outro disciplinando os corpos individuais. Com a justificativa de cumprir preceitos definidos pela Constituição de 1988, os PCN que determinam conteúdos mínimos para o ensino fundamental pretendem assegurar uma formação básica comum, promover o aumento da qualidade de ensino e contribuir com a reformulação curricular empreendida pelos estados e municípios (MOREIRA, 1996).

Entretanto, essa justificativa não coincide com os efeitos de verdade que os PCN construíram em torno de si mesmo, pois ao se colocarem como parâmetros, mas com orientações didáticas, avaliativas, metodológicas específicas, pretendiam garantir relações de dominação e efeitos de hegemonia dos saberes reduzidos à disciplina e considerados válidos e as formas sancionadas de agir e viver em sociedade. Dessa forma, os PCN colocaram em exercício ações biopolíticas do Estado brasileiro, ao definir saberes que atingiriam os estudantes em todo o território nacional. Tal reforma curricular se deu aos moldes das reformas curriculares implementadas em outros países, como Espanha, Argentina, Estados Unidos, Inglaterra, que seguem os princípios do neoliberalismo e dos organismos internacionais que financiam a educação mediante algumas condições (MOREIRA, 1996). Podemos até afirmar ainda que, a partir da globalização, se construiu uma estratégia de biopoder na educação que vai além dos Estados Nacionais, porque assume uma escala planetária, pois as reformas curriculares em sua maioria seguem as mesmas diretrizes do neoliberalismo e dos organismos internacionais<sup>25</sup>.

Pensar o currículo como uma tecnologia de poder disciplinar e com dimensões biopolíticas permite problematizá-lo a partir das relações de forças que o constitui e que ele constitui ao formar pessoas, constituir sujeitos. Permite ainda compreender que o currículo “[...] é uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito” (CORAZZA, 2001, p. 10). Como um dispositivo de saber-poder-verdade o

---

<sup>25</sup>Ver Nascimento da Biopolítica (1978/79) curso em que Foucault analisa a relação entre o neoliberalismo no qual o trabalho exige do indivíduo a formação de um Capital Humano (competências).

currículo não pode ser visto como um artefato neutro, desinteressado, pois está implicado naquilo que nos tornamos, naquilo que somos. Ou seja, o que o sujeito é, aquilo que nós somos, é histórica e culturalmente contingente, pois não há natureza em um modo particular de ser já que este é determinado e constituído pelos discursos construídos em diferentes âmbitos, inclusive no currículo.

As discussões sobre gênero e sexualidade na teorização social, cultural e política contemporânea mais ampla, a partir da década de 70 do século XX, e a compreensão da educação e do currículo para além da transmissão de conteúdos disciplinares, produz como efeito a entrada em cena de gênero e sexualidade como preocupação educacional. De acordo com Louro (1995), essas discussões se iniciam com os estudos sobre a escolarização da mulher no auge das contestações dos movimentos sociais da década de 1960 e 1970, os quais buscavam dar visibilidade as mulheres como agentes sociais e históricas. Nesse período, algumas revistas, como *Cadernos de Pesquisa, Educação e Sociedade, Educação e Realidade, Teoria e Educação, Cadernos Pagu*, passam a publicar artigos sobre vários temas ligados à mulher, frutos de pesquisas na área da História, da Antropologia, da Educação, da Sociologia, entre eles a escolaridade da mulher, mercado de trabalho feminino, feminização do magistério, histórias das mulheres.

Inicialmente, as pesquisas que relacionavam gênero e educação estiveram preocupadas com a questão do acesso das mulheres à educação, sobretudo nos países situados na periferia do capitalismo, caso do Brasil. Essas pesquisas (ROSEMBERG, 1994; BRUSCHINI; AMADO, 1988) enfatizavam e denunciavam as desigualdades nos índices de matrícula de meninos e meninas registrados no Brasil. Em décadas mais recentes as discussões sobre gênero, sexualidade e educação se ampliam.

Na última década houve um aumento considerável de pesquisas, dissertações, teses e publicações em geral sobre a temática de gênero e sexualidade no campo da educação e áreas afins. Tais estudos têm trazido significativas contribuições para pensar estratégias pautadas pelo respeito às diferenças e à igualdade de direitos (FELIPE, 2007, p. 81-82).

Com diversos aportes teórico-metodológicos, a ampliação das pesquisas sobre gênero e educação ofereceu condições que possibilitaram a introdução e a consolidação de “temáticas feministas” no âmbito do ensino e da formação para a pesquisa, em várias universidades brasileiras. As faculdades de Educação e os programas de pós-graduação em Educação, desde meados dos anos 80 do século passado incluíram em suas linhas de pesquisa as discussões de gênero e sexualidade, possibilitando a ampliação desse debate.

Em estudo recente sobre “A temática gênero nas produções provenientes dos grupos de pesquisa da Universidade Federal do Pará”, Maués (2007) apresenta um panorama da produção científica sobre gênero no Brasil a partir de informações dos grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Aqui cabe destacar duas informações do estudo: em relação às áreas de conhecimento, a predominância é na área de Educação, seguido de Sociologia, História, Saúde Coletiva, Psicologia, Letras, Antropologia, Serviço Social e em relação à região geográfica os estudos sobre gênero concentram-se na região Sudeste.

Ao analisar a distribuição institucional dos grupos de pesquisa no Brasil que realizam estudos concernentes às questões de gênero nas diversas áreas de conhecimento, Maués (2007) destaca que no ano de 2006 existiam 494 grupos distribuídos de maneira dessimétrica por 136 instituições. No mesmo ano na Universidade Federal do Pará (UFPA) havia 6 dos grupos cadastrados no CNPq que se ocupavam das questões de gênero. Estes estavam incluídos na grande área do conhecimento intitulada de Ciências Humanas (Antropologia, Ciência Política e Educação). Entretanto, dos 6 grupos, apenas dois são na área de educação: Constituição do Sujeito, Cultura e Educação (GP ECOS), situado no *Campus* do Guamá, Belém-PA, cadastrado no CNPq em 2002 e o Grupo de Pesquisa Gênero e Educação (GEPEGE), localizado no *Campus* da UFPA do Baixo Tocantins, no município de Abaetetuba, cadastrado no CNPq em 2006. Entretanto, apenas este último tem gênero como tema central de suas pesquisas, mas a autora ressalta que este grupo não fez parte das análises por ela desenvolvidas, uma vez que seu estudo visou apenas os grupos situados na UFPA do *Campus* do Guamá (Belém-PA).

Na Ciência Política o Grupo de Estudos e Pesquisa Eneida de Moraes Sobre Mulher e Relações de Gênero (GPEM), criado em agosto de 1994, a partir de uma base interdisciplinar, tem contribuído com as discussões sobre mulher e relações de gênero. A educação como um de seus eixos de pesquisa, foi incluída em 2008, na linha de pesquisa Gênero, Arte/Comunicação, Literatura e Educação.

Outro acontecimento que marca a intensificação destas discussões foi a criação em 2004 do GT Gênero, Sexualidade e Educação, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que expressa a diversidade de temáticas e de perspectivas teóricas e metodológicas que relacionam gênero, sexualidade e educação, sendo formado inicialmente por três grupos de pesquisa.

A constituição de um espaço legítimo e formal para a discussão dessa temática no contexto da ANPED é significativa sob muitos aspectos: delimita um movimento de consolidação acadêmica e política e institui um espaço de encontro e discussão que pretende potencializar algumas das características mais importantes desses campos – por exemplo, sua pluralidade teórico-metodológica e temática e a constante autocrítica que, neles, acompanha a produção de conhecimento (MEYER, 2004, p. 01-02).

Paralelas à constituição de espaço acadêmico de discussão de gênero e sexualidade, estas passam a fazer parte das preocupações do Estado. O resultado dessa preocupação no âmbito educacional motivou um debate sobre a inclusão dessas temáticas nas políticas públicas educacionais, cuja base legal está assentada na Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), no Plano Nacional de Educação (PNE/2001) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>26</sup>. Cabe pontuar aqui que gênero e sexualidade fazem parte do currículo oficial nacional a partir do Tema Transversal Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, componente dos PCN.

De acordo com Altmann (2001) o interesse do estado pela sexualidade da população torna-se evidente a partir da proposta dos PCN que a insere no âmbito escolar. Essa é mais uma forma de gênero e sexualidade serem colocadas em discurso por diferentes instituições e em vários campos de saber, como enfatiza Foucault (2005).

No que segue apresento um breve panorama de pesquisas sobre gênero e sexualidade e suas discursividades.

### 2.3 DISCURSIVIDADES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE EM PESQUISAS RECENTES<sup>27</sup>

As discussões sobre gênero e sexualidade já não são mais exclusividade de feministas engajadas na luta contra a “dominação masculina”<sup>28</sup>. As instituições consagradas como *locus* de construção de discursos considerados “verdadeiros” sobre gênero e sexualidade, entre eles, os movimentos feministas, a academia, a família, a Igreja, a Medicina,

---

<sup>26</sup>Não é objetivo deste trabalho problematizar as questões de gênero e sexualidade nas políticas públicas sociais e educacionais, mas tão-somente apontar que essas temáticas passam a ser alvo de políticas públicas que assumem discursos específicos sobre a importância das mesmas.

<sup>27</sup>O objetivo desse tópico não é apresentar todos os espaços-tempos em que gênero e sexualidade são colocados em discurso, nem fazer um estado da arte sobre o mesmo, mas desenvolver uma discussão sucinta de algumas discursividades sobre gênero e sexualidade, analisadas em pesquisas recentes.

<sup>28</sup> A expressão “dominação masculina” é tributária de uma perspectiva de gênero e sexualidade que concebe o poder como propriedade masculina, sendo exercido de forma unilateral e também universal, em que o homem é o sujeito e a mulher é objeto.

a Psicologia e a escola, dividem espaço com novas instituições como a mídia, a publicidade, o marketing, as instituições assistencialistas e jurídicas, as ONG, entre outras.

As discursividades sobre gênero e sexualidade inscritas em vários contextos resultam da prolixidade que envolve essas duas construções, pois conforme Foucault (2005a) descreve em suas pesquisas, a sexualidade foi colocada em discurso por diversas instituições que falavam e faziam falar sobre a sexualidade, o que serviu de respaldo para refutar a “hipótese repressiva do sexo”. Essa multiplicação de discursos sobre sexualidade e também sobre gênero pode ser visualizada nos objetos de análise de muitas pesquisas que objetivaram problematizar como tais discursos são construídos e como eles contribuem para a constituição dos sujeitos, operando incisivamente sobre as subjetividades e sobre os corpos, forjando modos de ser.

Na pesquisa de doutoramento “Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade”, desenvolvida na década de 90 do século passado, Rosa Maria Bueno Fischer (1996) analisa a mídia (os produtos analisados pela autora foram: dois produtos televisivos – um de ficção, o seriado de TV Confissões de Adolescentes e outro de auditório, o Programa Livre – e dois produtos – a revista *Capricho* e o caderno *Folhateen*, do Jornal Folha de São Paulo) como uma produtora de discursos que nomeiam, normatizam e classificam os adolescentes, sobretudo em termos de corpo e sexualidade. Ao descrever as discursividades construídas pela mídia para os *teens* na sociedade contemporânea, a autora analisa as correlações de forças entre diferentes campos discursivos na mídia, entre eles, o médico, o psicológico, o pedagógico, que inclui e exclui diferentes adolescências, com diferenciações por classe e gênero. Em relação a gênero a mídia propõe uma multiplicidade de regras, normas e práticas que evidenciam problemas centrais na atualidade: a sexualidade e a preocupação com o corpo.

Em pesquisa recente de mestrado sobre “Documentos de subjetivação: um estudo sobre o currículo em um programa de formação em gênero”, Daniele Vasco Santos problematizou os modos de subjetivação colocados em funcionamento no currículo do Programa de Capacitação de Multiplicadores(as) em Gênero e Políticas Públicas proposto pela Federação de Órgãos para Assistência Sócio-Educacional (FASE). Segundo Santos (2009), o currículo do Programa de Capacitação privilegia a dimensão das desigualdades das relações de gênero, anunciando “tomar partido” em favor “das transformações nas relações de gênero na sociedade”. Para tal, o currículo do Programa aciona conhecimentos e estratégias que propõem modos como as mulheres devem se relacionar consigo, com os outros e com o

mundo, transformando-as em mulheres “empoderadas”, “produtivas” e “engajadas politicamente”<sup>29</sup>.

Destaco ainda o trabalho de mestrado de Kátia Cristina Dias da Costa (2008) “Discursos sobre corpo e sexualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física e de Orientação Sexual”, em que a autora enfatizou que nesses documentos circulavam discursos para a fabricação de corpos dóceis, para a produção da ideia de uma única possibilidade de vivência do exercício da sexualidade, ou seja, a heterossexualidade. Entretanto, a autora ressaltou as resistências construídas no embate com as normas que apontam “[...] possibilidades 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” (p. VIII).

Na tese de doutoramento “Livros de ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação”, Ana Lúcia Silva Ratto (2004) analisou os livros de ocorrência recentes de uma escola pública de Curitiba, para questionar a lógica disciplinar que coloca as crianças sob a necessidade de permanente vigilância, avaliação, julgamento, normalização, controle ou correção. Entre as questões estudadas pela autora nos documentos, estavam as ocorrências registradas por gênero, em que os meninos são os “campeões de ocorrências”. Os “campeões de ocorrências” são as crianças que aparecem duas ou mais vezes nos livros de ocorrências, sob os quais as autoridades escolares potencialmente têm o poder e a razão de afirmar “a verdade” a partir de que as crianças tendem a ocupar uma posição de constante culpabilidade. A autora também examinou as ocorrências por situação de namoro/sexualidade na escola, nesse caso caracterizada como “situação pura”. A autora resalta que nos livros de ocorrência há uma complexidade de situações disciplinares enfrentadas nas escolas, que envolve o conjunto das relações sociais da escola.

Seguindo essa linha de análise das discursividades de gênero e/ou sexualidade, Paula Regina Costa Ribeiro (2002) problematiza os discursos de docentes do ensino fundamental sobre a sexualidade na pesquisa de doutoramento “Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do ensino fundamental”. Para examinar

---

<sup>29</sup>As discussões de gênero e sexualidade em vários espaços refletem a fase atual do feminismo no Brasil, institucionalizado pelo Estado que tem incorporado as reivindicações das feministas no auge da redemocratização do país nas políticas sociais e cria diferentes órgãos, como, desde 1986, o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, que atualmente compõe a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SANTOS, 2006). A década de 1990, com a expansão dos movimentos sociais, propiciou a construção de um feminismo difuso, que se organiza em instituições não-governamentais para militar e oferecer serviços para diferentes tipos de mulheres: rurais, negras, prostitutas, portadoras de HIV, lésbicas etc. (SANTOS, 2006). Assim, as ONG se constituem como uma nova morada para o movimento feminista que materializa projetos e programas de “empoderamento” feminino, como este analisado por Santos (2009).

tais discursos, a autora selecionou narrativas – falas, textos, desenhos, cartazes, dramatização – de professoras produzidas durante curso “Discutindo e refletindo sexualidade-AIDS com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental”. Ribeiro (2008) constatou que “[...] no espaço escolar articulam-se distintos discursos e práticas direcionados à sexualidade das crianças através de estratégias de inscrição voltadas para as identidades de gênero e sexuais nos seus corpos” (p. 13). Entretanto, os mecanismos utilizam predominantemente a discurso biológico, pois a preocupação da escola é com a regulação dos fenômenos biológicos, como a gravidez, as doenças sexualmente transmissíveis e a AIDS.

Nesses diferentes lugares e tempos em que se constroem discursos sobre gênero e sexualidade, produzem-se diferentes possibilidades para a constituição de uma variedade de objetos de pesquisa. Além dos artefatos culturais já mencionados acima, Felipe (2007) destaca outros que produzem discursos sobre gênero e sexualidade e que são analisados em diferentes pesquisas: “[...] livros didáticos e paradidáticos voltados para o público infanto-juvenil (FURLANI, 2005), brinquedos, revistas, programas de TV, publicidade, músicas etc.” (p. 83). Além dos artefatos culturais, Felipe (2007) enfatiza a importância de analisar gênero e sexualidade em relação a temas específicos: no âmbito da educação infantil e infância, maternidade, paternidade, família, homossexualidades. A autora destaca ainda a necessidade de problematizar as políticas públicas na interface gênero-sexualidade e as ações por elas desenvolvidas, analisando “[...] os critérios de liberação de verbas para a execução desses programas; os materiais produzidos (cartilhas, manuais, livros etc.); a formação proposta, através de cursos, oficinas, etc.; o tipo de público que visam atingir; e os resultados” (p. 83).

Neste estudo, analiso as discursividades sobre gênero e sexualidade construídas no currículo escolar, mais especificamente no componente curricular Aspectos da Vida Cidadã (AVC), trabalhado no CSFX. A partir da utilização de alguns conceitos foucaultianos, indago os enunciados sobre gênero e sexualidade em sua materialidade, em suas condições de existência, nas composições de forças que os atravessa, nas relações de saber-poder-verdade que os constitui. Situo o objeto de estudo desta pesquisa na centralidade assumida pelas questões de gênero e sexualidade no currículo, nas políticas públicas educacionais, nos movimentos sociais que os anunciam de diferentes formas e na especificidade do CSFX que possibilita a coexistência de discursos sobre gênero e sexualidade.

Considerando essa multiplicidade de espaços, instituições e sujeitos que produzem discursos sobre gênero e sexualidade, a escola como locus dessa produção não perdeu sua importância na constituição de sujeitos masculinos e femininos. Entretanto, as

escolas precisam ser problematizadas em termos dos discursos que produzem, pois a escola moderna para Foucault (2004) é marcada pelas relações de poder disciplinares, que através dos discursos que distribuí, constituem a civilização moderna<sup>30</sup>, uma vez que

[...] a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas posições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2004, p. 43-44).

Ao analisar a educação como produtora e distribuidora de discursos envolvidos com saberes e poderes específicos, Foucault (2004) afirma que o sistema de ensino qualifica e fixa os papéis para os sujeitos que falam. Tais discursos pedagógicos não são neutros, muito menos desinteressados, pois articulam saber-poder-verdade para engendrar a regulamentação e o controle dos sujeitos. As escolas ou sistemas de ensino fazem circular os discursos que lhes interessam, que contribuem para a constituição de “corpos dóceis” e governáveis.

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2004, p. 44-45).

O sistema de ensino e a escola utilizam diferentes meios – currículo, tempo, espaços, avaliação etc. - para distribuir esses discursos, que constituem os sujeitos articulando saber e poder, para exercer o domínio dos sujeitos, do tempo e do espaço.

Segundo Louro (1997), entre as instituições que constituem o gênero e a sexualidade, a escola destaca-se por desempenhar uma ação distintiva desde seu início, em termos de classe social, de etnia, de religião, de gênero, de sexualidade, de geração, entre outras distinções e hierarquias que estabelece.

A escola delimita espaços. Servindo-se 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. [...] aponta aqueles que deverão ser modelos (LOURO, 1997, p. 58).

---

<sup>30</sup>Foucault não foi um intelectual da educação, muito menos um curricularista. Contudo ao analisar as instituições modernas, incluiu a escola, como instituição disciplinar e de forma indireta o currículo, ao falar da organização da escola, dos exames. De acordo com Veiga-Neto (2003) alguns estudos têm discutido a educação, a escola e o currículo a partir da teorização foucaultiana e dessas suas poucas análises sobre a escola moderna.

Na escolarização dos corpos há um grande investimento na aparência corporal que, além de gestos, posturas, comportamentos, falas incluem vestimentas, acessórios, maquiagem, que facilitam a leitura do gênero e da sexualidade através do olhar. Na escola, meninas e meninos são “vigilados”, disciplinados com a justificativa de manter a ordem entre os(as) alunos(as) e a organização da escola.

Para Foucault (2005, p. 31-32), a escola fala e faz falar sobre a sexualidade. Desde o século XVIII a instituição pedagógica

[...] concentrou as formas do discurso nesse tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Falar do sexo das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores e os pais. Ou então, falar do sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discurso que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso (FOUCAULT, 2005a, p. 31-32).

Mesmo que a escola venha perdendo espaço na formação de crianças, adolescentes e jovens, ela ainda pode ser considerada uma instituição importante na convivência social, contribuindo com a construção de gênero e sexualidade por meio de diferentes discursos que atravessam a escola de diferentes formas.

Desde a sua constituição, a escola moderna é marcada por diferenças e está implicada, também, com a produção dessas diferenças. Embora não seja possível atribuir a ela toda a responsabilidade pela construção das identidades sociais, ela continua sendo, para crianças e jovens, um local importante de vivências cotidianas específicas e, ao mesmo tempo, plurais (MEYER; SOARES, 2004, p. 8).

Entretanto, é preciso não essencializar a escola, pois ela tem uma história e os sujeitos que fazem parte dela experimentam as mais diversas condições de existência, entre elas as de gênero e sexualidade. Também é importante ressaltar que os modos de organização/gestão das práticas institucionais na escola não estão separados dos discursos que a mesma produz e dos processos de subjetivação produzidos em meio a uma trama/intriga de relações cotidianas atravessadas por políticas públicas de esferas macropolíticas.

Se admitimos nossa radicalidade histórica, ou seja, que estamos inapelavelmente imersos em culturas cujos discursos e práticas nos instituem como sujeitos históricos que somos, interessa-nos procurar compreender os processos que nos constituem e nos quais nos constituímos (COSTA, 2005, p. 206-207).

Dessa forma, para problematizar a escola precisamos construir questionamentos que considerem sua radicalidade histórica e considerar que as próprias formas de produção da verdade sobre nós mesmos são históricas. A seleção do Colégio São Francisco Xavier para a análise dos discursos sobre gênero e sexualidade produzidos em um componente curricular se deu a partir de sua especificidade: seu funcionamento em regime de convênio, entre a Diocese de Abaetetuba e a SEDUC. Este convênio entre duas instituições, uma laica e uma religiosa, ressoa em toda organização do colégio, bem como na produção discursiva sobre os mais diferentes aspectos sociais e culturais da vida humana, entre eles gênero e sexualidade. Esta especificidade do colégio se materializa na sua insígnia, “Fé e Ciência”, que se reflete nas diferentes instâncias do mesmo e se concretiza nos discursos construídos nos diferentes documentos do mesmo. Dessa forma, a análise engendrada a seguir considera que os discursos do CSFX produzem regimes de verdades sobre gênero e sexualidade, inscritos em suas práticas singulares, imersas em agenciamentos de forças múltiplas, em dada contingência histórica e temporal.

### 3. A PRODUÇÃO DE DISCURSOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CSFX

#### 3.1 O COLÉGIO SÃO FRANCISCO XAVIER: A EDUCAÇÃO ENTRE A “FÉ E CIÊNCIA”

Registrar a constituição histórica do Colégio São Francisco Xavier constitui-se uma tarefa delicada, se considerarmos, a partir de Foucault (2006a), as implicações de se pensar a história como sucessão de fatos e acontecimentos baseada em narrativas supostamente verídicas abalizadas por uma memória contínua, linear. Assim, é preciso pensar que o Colégio São Francisco Xavier no tempo presente foi constituído por um conjunto disperso e não-coerente de acontecimentos, dos quais os “jogos de verdade” e as relações de saber-poder são imanentes e as quais os constituíram como experiência.

A partir de Foucault (2007b), isso implicaria em analisar “os jogos entre o verdadeiro e o falso” por meio dos quais o colégio pode ser pensado e se enuncia em diferentes documentos. Mas essa análise demandaria outro investimento investigativo, que vai além dos objetivos desta pesquisa, para a qual pontuo e descrevo apenas algumas linhas históricas gerais que articulam acontecimentos sem os quais não seria possível pensar o referido colégio em sua constituição contemporânea e na historicidade e temporalidade dos discursos sobre gênero e sexualidade objeto desta pesquisa.

A chamada Nova História ressalta a dimensão inventiva do ser humano, considerando que sujeitos e objetos são fabricações históricas, assim como o próprio *arquivo*, produzido num tempo específico a partir de suas intencionalidades (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007). Assumir o evento histórico como uma invenção alude a descontinuidades, ao heterogêneo, às singularidades e a afirmação do caráter subjetivista da produção histórica. Albuquerque Júnior (2007) recorre a Derrida, por meio de seu texto *Mal de arquivo*, para ressaltar a não inocência do que ficou arquivado do passado, a condição de exterioridade do arquivo e que as evidências deixadas pelos documentos são produzidas em seu próprio tempo. Os documentos precisam ser analisados como uma construção histórica e discursiva, um monumento, postura metodológica adotada por Foucault ao tratar o caso de *Pierre Rivière*<sup>31</sup> (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007).

---

<sup>31</sup> No capítulo 5, “Menocchio e Rivière: criminosos da palavra, poetas do silêncio”, do livro “História: a arte de inventar o passado” Albuquerque Júnior (2007) faz uma análise da crítica feita por Carlo Ginzburg à metodologia utilizada por Foucault para estudar o caso de *Pierre Rivière*. Ao longo da discussão comparativa o autor enfatiza a visão totalizante e homogeneizadora da história, adotada por Ginzburg, mas ele também destaca a importância da ênfase dos dois nas palavras e silêncios de Menocchio e Rivière como pontos comuns nas duas análises.

Assim, ao recorrer aos documentos do Colégio São Francisco Xavier para construir sua historicidade busco flagrar neles as tramas discursivas que constituem sua “história” tentando me afastar de uma descrição factual, para considerar sua historicidade, perceber as continuidades e descontinuidades que constituem sua história nos arquivos compreendidos como a “existência acumulada de discursos” (FOUCAULT, 2008b, p. 72). Para tal, é preciso indagar os indícios que evidenciam suas singularidades nas formas como o colégio “se diz” nos documentos e perceber as relações de saber-poder imanentes dos discursos de protagonismo que muitas vezes silencia o assujeitamento às tecnologias de poder.

Entre os documentos que fazem um panorama da história do CSFX está o Projeto Político-Pedagógico (2008) atual que expressa de forma mais significativa como ele se pensa como instituição educativa e de que modo concebe a educação, seus objetivos, valores, organização pedagógico-administrativa à luz do lema “Fé e Ciência”<sup>32</sup>. Para justificar as diretrizes organizacionais atuais do colégio, o documento intitulado “Educação e ética no exercício da cidadania” apresenta uma sucessão de acontecimentos, desde a “fundação” do mesmo até a sua constituição na contemporaneidade, fazendo um apelo a uma memória marcada por várias “conquistas”, sobretudo aquelas relacionadas ao questionamento do caráter antidemocrático da proposta ideológica de governo militar das décadas de 1960 e 1970 para a educação e a valorização do ideal cristão de humanidade e de educação<sup>33</sup>.

Os documentos põem em funcionamento discursos que reverberam enunciados de outras fontes, em especial da Igreja e do Estado nas suas configurações contemporâneas, que proclamam a instauração de descontinuidades em relação às práticas políticas antidemocráticas a partir da missão com a qual se comprometem: “Formar, através de uma educação libertadora cidadãos com princípios éticos e cristãos, capazes de transformar a sociedade” (PPP DO CSFX, 2008, p. 03; PROGESTÃO, 2004, p. 63).

A história do CSFX, “fundado” em 10 de abril de 1966, pelo padre Vicente Mitidieri, na Prelazia do Abaeté do Tocantins, hoje Diocese de Abaetetuba, está ligada à história da educação no Brasil e em Abaetetuba assim como a história da própria Igreja

---

<sup>32</sup>Segundo a diretora do colégio, o PPP do Colégio São Francisco Xavier foi construído pela comunidade escolar em 2008. As informações referentes ao colégio foram retiradas desse documento. Os documentos serão analisados a partir da perspectiva foucaultiana em que estes possuem uma história. Assim, o PPP do colégio não é reflexo de uma história unidimensional, mas é marcado pela descontinuidade histórica possibilitada por alguns fatores que singularizam o momento histórico de sua construção.

<sup>33</sup>Entre essas conquistas o PPP destaca o pioneirismo em participar das lutas democráticas, atendendo as demandas dos movimentos sociais para a educação: Efetivação do primeiro Conselho Escolar (1980); Criação do primeiro Grêmio Estudantil das escolas públicas de Abaetetuba (1980); Eleição direta para diretor do Colégio (1983).

Católica e das missões religiosas no Brasil e no Pará<sup>34</sup>. Podemos dizer que o CSFX se forjou nesse campo múltiplo de lutas e alianças que atravessam as relações da religião com a política e a educação no Brasil<sup>35</sup>. A Igreja Católica passou por intensa reestruturação institucional após a perda da condição de religião oficial do Brasil com a constituição do Estado republicano em 1889, o que incluiu o crescimento do número de dioceses nos estados da federação brasileira (DALLABRIDA, 2009)<sup>36</sup>.

Entre elas a Diocese de Belém do Grão-Pará criada no dia 04 de março de 1719, pela Bula “Copiosus in Misericórdia”, do papa Clemente XI, desmembrada da então Diocese do Maranhão, a pedido de Dom João V, de Portugal. E ainda a partir de “[...] uma solicitação das ordens missionárias, sobretudo da Companhia de Jesus, para que o controle episcopal viesse amenizar mais de perto os abusos empreendidos pelos expedicionários (abusos esses ligados de sobremaneira ao genocídio indígena)” (CORRÊA, 2006, p. 99)<sup>37</sup>. A Diocese de Belém do Grão-Pará se constituiu no momento de “onipresença das ordens missionárias”, sobretudo “através da criação de aldeias missionárias na bacia amazônica, quer junto às aldeias preexistentes, quer sob a proteção de algum fortim recém-criado” (CORRÊA, 2006, p. 100).

Considerando essas questões, é possível problematizar a insígnia “Fé e Ciência” que sustenta o colégio e sua concepção de educação até a contemporaneidade. Trata-se de um lema que marca a relação da religião com a política e a educação na educação brasileira desde os tempos da colonização e que tem suscitado intensos debates em torno da laicização do Estado e da educação e da qualidade de ensino, sobretudo a partir da primeira república<sup>38</sup>.

---

<sup>34</sup> A Prelazia de Abaeté do Tocantins foi criada a 25/11/1961 pela Bula *Quandoquidemnovae* do Papa João XXIII, desmembrada da Arquidiocese de Belém do Pará. Foi confiada pela Santa Sé aos cuidados da Sociedade de São Francisco Xavier para as Missões Estrangeiras. A 04/08/1981, pela Bula *Qui ad Beatissimi* do Papa João Paulo II, foi elevada a Diocese, passando a denominar-se Diocese de Abaetetuba. Disponível em: [http://www.cnbbn2.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=97&Itemid=79](http://www.cnbbn2.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=97&Itemid=79). Não se constitui objetivo deste trabalho analisar a história da educação do Brasil e de Abaetetuba, mas apenas situar a história do CSFX nesse contexto que é bem mais amplo e complexo.

<sup>35</sup> Não é objetivo analisar as relações entre religião e política no Brasil, mas apenas situar a constituição do colégio a partir dessas relações.

<sup>36</sup> Sobre a ampliação das dioceses no Pará na dissertação de mestrado “A lógica da territorialidade católica na Amazônia” (2006) Márcio Ferreira Nery Corrêa analisa a territorialidade católica na Amazônia, destacando as temporalidades diferentes, na qual se veem traduzidas distintas estratégias que envolvem a difusão da fé doutrinária através das redes diocesanas.

<sup>37</sup> A 1º de maio de 1906 a Diocese de Belém do Grão-Pará foi elevada a Arquidiocese e Sede Metropolitana, pela Bula “*Sempiternumhumani generis*”, de São Pio X, passando a denominar-se Arquidiocese de Belém do Pará. Até hoje, a arquidiocese teve 13 bispos e 09 arcebispos. Disponível em: <http://www.arquidiocesedebelem.org.br/index2.html>.

<sup>38</sup> Na dissertação de mestrado “Das mortificações da carne ao governo da alma: Igreja, modernidade e educação”, Carlos Maciel Pimenta Pires (2009) faz uma análise sob a ótica foucaultiana da formatação ética docente a partir da articulação entre a Igreja e a educação na modernidade no século XIX.

As tensões entre política e religião se intensificam com a proclamação do regime republicano (1889-1929), pois o episcopado brasileiro acreditava que a laicidade agredia a fé católica e não aceitava o caráter laico do sistema público de ensino. Por isso, a Igreja Católica organizou uma ofensiva a laicização da educação a partir da consolidação de uma rede de escolas católicas, inicialmente escolas primárias que ficaram conhecidas como escolas paroquiais que se contrapunham as escolas laicas e a chamada “pedagogia moderna” (DALLABRIDA, 2009). O CSFX tem inclusive seus antecedentes em uma assim, denominada, “escola paroquial” voltada para a pré-escola e anos iniciais do ensino primário na época, mas na década de 60 do século XX. A partir do início do século XX “[...] a educação escolar transformou-se no principal alvo de investimento político de vários grupos sociais, especialmente das instituições religiosas, que concebiam a escola como estratégia moderna de conservação e manutenção de seus fiéis” (DALLABRIDA, 2001, p. 44).

Na oferta do ensino secundário não houve muitos embates entre a Igreja Católica e o Estado, uma vez que este não valorizava esse nível de ensino, o que levou a uma predominância no Brasil de ginásios católicos; especialmente aqueles mantidos por ordens e congregações religiosas que dispunham de mão-de-obra especializada com formação europeia, com dedicação exclusiva e fervor missionário para se aplicar ao ensino dos jovens brasileiros, moços e moças que geralmente viviam nesses colégios em regime de internato e separados por gênero (DALLABRIDA, 2009).

Na década 60 do século XX, em que o CSFX foi “fundado”, a sociedade brasileira estava sob o regime militar (1964 - 1985), período em que as tensões entre a Igreja Católica e o Estado, ora eram atenuadas, pela aproximação dessas duas instituições a partir da inclusão do ensino religioso no currículo escolar; ora eram intensificadas, pela relação entre fé e política constituída por uma nova consciência política fundamentada numa concepção da história laica e cristã.

Outra aproximação entre a Igreja Católica e o Estado foi produzida pelo fato das escolas e colégios católicos estarem voltados para a formação das elites burguesas, o que contribuía para acirrar as desigualdades de classe e gênero tanto na Igreja Católica como na sociedade brasileira, colaborando com a construção do chamado “dualismo escolar” no sistema de ensino nacional (DALLABRIDA, 2009).

Em Abaetetuba a relação entre a Igreja Católica e a Educação se engendrou a partir da criação da Prelazia de Abaeté do Tocantins, em 1961. A criação de novas prelazias foi uma estratégia da Igreja Católica para contribuir com o reavivamento missionário, a partir da chegada de outras congregações religiosas vindas da Europa e para reorganizar as antigas

ordens e nascimento de novas congregações e ainda para receber os religiosos dispersos, sobretudo da Europa, França, em meio a constante onda anticatólica (CORRÊA, 2006).

A recém criada Prelazia de Abaeté do Tocantins foi confiada a *Sociedade de São Francisco Xavier para as Missões Estrangeiras*. Os missionários xaverianos chegaram ao Brasil em 1953 e começaram atuando nos estados do Paraná, de São Paulo, de Minas Gerais e do Pará. Em 1961 os xaverianos que estavam no sul do Brasil, enviaram os primeiros quatro missionários ao Pará, inclusive para a Prelazia recém-criada com sede em Abaeté do Tocantins. Em 1966, chegaram também as xaverianas, que hoje estão presentes em quatro comunidades nas dioceses de Abaetetuba e Belém<sup>39</sup>.

Os missionários e as missionárias xaverianos se reconhecem como dedicados “[...] à formação de comunidades cristãs, à presença entre os povos indígenas e à animação missionária das igrejas locais, atendendo a todo tipo de necessidade, marcando presença nas lutas populares da sociedade brasileira” e em Abaetetuba assumiram lutas populares em torno da saúde, com a construção de hospitais, da educação, com a construção de escolas, da formação cristã, com a criação do seminário diocesano<sup>40</sup>. Na educação, a luta dos xaverianos tinha centralmente dois propósitos, um laico e um cristão, pois a educação, em especial a dos meninos era importante para sua inserção social, na universidade ou no mercado de trabalho e, de maneira particular para a preparação de futuros missionários cristãos.

A constituição do CSFX pode ser situada dentro desses propósitos dos xaverianos, coevos com o momento histórico do Brasil, de Abaetetuba e da Igreja Católica: de um lado a necessidade de atender uma demanda social de jovens que não tinham acesso ao ensino secundário devido a insuficiência de vagas para todos nas instituições laicas no município de Abaetetuba o que fez com que a Igreja aderisse as lutas populares da época.

Esse engajamento dos missionários xaverianos emergiu no jogo ininterrupto de afluências de forças, que entram em composição e ruptura na relação da Igreja Católica com a sociedade, os movimentos sociais e a educação. Na Igreja Católica se constitui um panorama de intrincadas relações de poder, entre católicos conservadores e progressistas. Os movimentos de renovação encontraram frestas no Concílio Vaticano II para debater o processo de dessacralização das posições mais ortodoxas da igreja, sobretudo aquela que afastava a fé da política e da vida dos pobres. “O Concílio Vaticano II encerrou a longa etapa da Contra-

---

<sup>39</sup> Disponível em: <http://www.xaverianos.org.br/index.php>

<sup>40</sup> Disponível em: <http://www.xaverianos.org.br/index.php>

Reforma e da neocristandade, modificando profundamente o clima da Igreja (LIBÂNIO, 2005, p. 04)<sup>41</sup>.

O Concílio Vaticano II produziu dois documentos: um intitulado *Lumen Gentium* (Luz dos Povos) e outro chamado *Gaudium et Spes*: “[...] o primeiro tratando da constituição dogmática da Igreja e dando uma importância fundamental ao papel do Espírito Santo e, o segundo, tratando da constituição pastoral e enfatizando o compromisso social dos cristãos” (MAUÉS, 2000, p. 19). O segundo documento possibilitou a emergência dos dois movimentos mais ativos do final do século XX, na Igreja Católica, pois enfatiza o compromisso social dos cristãos: a Teologia da Libertação e as Comunidades Eclesiais de Base (MAUÉS, 2000)<sup>42</sup>. O Concílio Vaticano II deu abertura para a realização da II Conferência do Episcopado da América Latina, ocorrida em Medellín, Colômbia, em 1968, e da III Conferência do Episcopado da América Latina, realizada em Puebla, México, em meados de 1979.

A partir das linhas de forças presentes nas duas conferências a Igreja Latino-Americana passa por mudanças que incidiram na constituição de uma nova expressão para a Igreja: a concepção da Teologia da Libertação que possibilitou uma ruptura com o devocional para enfatizar o político por meio da conscientização das massas (VEIGA, 2009). Para Leonardo Boff, um dos representantes da Teologia da Libertação, esta na sua relação com o popular tem uma tarefa educativa ao apresentar subsídios que facilitem a interpretação da realidade, a partir de uma visão de articulação entre o poder sagrado e o poder civil, para possibilitar a libertação do povo.

A Teologia da Libertação possibilitou a emergência das CEB que são grupos formados por leigos que se multiplicaram pelo país após a década de 1960. As CEB vinculam o compromisso cristão à luta por justiça social e participam ativamente da vida política do país, associadas a movimentos de reivindicação social e a partidos políticos de esquerda. As CEB além de organizar a comunidade para empreender a luta social, questionavam o poder eclesial centralizador, produzindo tensões e conflitos na Igreja e na sua relação com a sociedade e a política (VEIGA, 2009). Esses conflitos se intensificavam nessas relações, pois a Teologia da Libertação e as CEB representam o poder como domínio, controle, contendo significados unicamente negativos, o que impede que seja visibilizado sua capilaridade nas

---

<sup>41</sup>O Concílio Vaticano II foi inaugurado em outubro de 1962 pelo papa João XXIII e encerrado pelo papa Paulo VI em dezembro de 1965, após sua 4ª sessão. Promulgou dezesseis constituições, decretos e declarações sobre a vida e a missão da Igreja Católica (LIBÂNIO, 2005).

<sup>42</sup>Na dissertação de mestrado “As almas da terra: a violência no campo paraense”, Elias Diniz Sacramento (2006) analisa a história da luta pela terra em Moju, a partir da influência das CEB.

relações e nas práticas religiosas e comunitárias, que na perspectiva foucaultiana seria um poder em exercício, descentralizado e difuso, que compõe forças aglutinadoras ou dissidentes.

Na educação a Teologia da Libertação encontra influência na teorização de Paulo Freire, em sua trilogia: *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da esperança* e *Pedagogia da autonomia*. Na obra de Paulo Freire percebe-se um entrecruzamento entre a Antropologia, a Pedagogia e a Teologia, pois suas ideias foram construídas num tempo/espaço marcado pela Teologia da Libertação, sob as marcas da herança cristã/humanista e no desenrolar histórico da vida político/social no Brasil (JARDILINO, 2007). A obra de Freire foi construída com base em antagonismos marcados por conceitos fortes considerados chaves de interpretação da influência religiosa na sua obra: opressão/libertação; esperança/consciência; denúncia/anúncio (JARDILINO, 2007). O questionamento desses antagonismos é realizado pelas CEB, sobretudo em suas práticas de educação popular pautado no método de Paulo Freire e nos princípios da Teologia da Libertação.

Em Abaetetuba a Teologia da Libertação e, sobretudo as CEB e as concepções educacionais freireanas se constituem em novas forças no âmbito dos discursos e das práticas de poder em exercício no município e na educação. Nesse movimento de forças a Diocese de Abaetetuba, por meio das CEB, mobilizou a organização social, política e educacional, principalmente em articulação com os movimentos sociais em torno dos direitos sociais da democracia liberal<sup>43</sup>. As CEB dos municípios que compõem a Diocese de Abaetetuba modificaram a forma de celebrar os cultos religiosos, articulando a palavra de Deus às lutas sociais. “A idéia era fazer realmente com que os moradores das CEB tomassem consciência de seus direitos, que a miséria em que estes viviam não era simplesmente a vontade de Deus, mas também uma falta de cobranças por melhorias de vida” (SACRAMENTO, 2007, p. 66).

É preciso compreender esse acontecimento como uma outra forma de exercício do poder, pois a Igreja Católica busca por meio de dispositivos de governamentalidade ou governo da conduta dos outros instituir discursos e verdades incorporados de outros campos, como o Estado, os movimentos sociais e a pedagogia crítica.

Por outro lado a Igreja Católica precisava dar sequência à formação em 1º grau da escola paroquial para preparar os meninos para ingressar na vida sacerdotal no Seminário Menor de Nossa Senhora de Guadalupe, criado em 1981, e no Seminário Maior Dom Oscar Romero, em Belém.

---

<sup>43</sup>O PPP do Colégio destaca as lutas democráticas das quais participou, inclusive sendo precursores de algumas delas reivindicadas para as escolas: efetivação do primeiro conselho escolar (1980); criação do primeiro grêmio estudantil das escolas públicas de Abaetetuba (1980); Eleição direta para diretor do Colégio (1983).

O CSFX “[...] inicialmente foi denominado como escola paroquial constituída por alunos do sexo masculino, funcionando em umas das dependências da Paróquia Nossa Senhora da Conceição caracterizando-se como Escola Paroquial” (PPP, 2008, p. 04). Essa escola era administrada pela *Sociedade de São Francisco Xavier para as Missões Estrangeiras*, que além de Abaetetuba mantinha ainda institutos masculinos em 5 municípios dos 08 que fazem parte da Diocese de Abaetetuba: Acará, Bujaru, Concórdia do Pará, Tailândia e Tomé-Açu<sup>44</sup>.

Nesse contexto social, político, educacional e religioso o CSFX construiu outra especificidade, que ainda ressoa em sua configuração atual, além da confessional: ser um colégio *masculino*, realidade comum nesse período<sup>45</sup>. Até a década de 60 do século XX, o ensino secundário era dividido por gêneros e atendia principalmente os meninos/moços em colégios ou liceus de caráter preparatório, sendo que os primeiros eram destinados à elite brasileira com o objetivo de prepará-los para ingressar nas instituições de ensino superior e fazer carreira na vida pública e os liceus às camadas populares encarregados de prepará-los para o ensino profissional (DALLABRIDA, 2009).

Essa divisão por gênero foi uma das marcas dos processos de escolarização moderna no Ocidente, sobretudo aqueles promovidos pela Igreja Católica. Entretanto, “aos poucos crescem os argumentos a favor da instrução feminina, usualmente vinculando-a à educação dos filhos e filhas” (LOURO, 1997, p. 96). Essa argumentação também interferiu na organização do CSFX que ampliou sua oferta de ensino para as meninas e jovens, criando inclusive em 1970 os cursos profissionalizantes de Magistério para as moças e o de Contabilidade para os rapazes<sup>46</sup>. O ensino misto também era uma exigência do Estado para

---

<sup>44</sup>A Sociedade de São Francisco Xavier para as Missões Estrangeiras foi fundada em Parma por Guido Maria Conforti, em 3 de dezembro de 1895, dia de São Francisco Xavier, para dar continuidade ao sonho de São Francisco Xavier de evangelizar a China, por isso, são chamados de "xaverianos. O primeiro grupo de missionários constituiu uma congregação clerical em 1898. A Pia Sociedade foi aprovada pela Santa Sé em 21 de outubro de 1921. Em 1966, chegaram também as xaverianas, que hoje estão presentes em quatro comunidades nas dioceses de Abaetetuba e Belém, atuando na evangelização, nas obras de formação dos leigos, na construção de escolas e de hospitais, na implementação dos movimentos e das comunidades eclesiais de base. Disponível em: <http://www.xaverianos.org.br/index.php>.

<sup>45</sup>Escola confessional refere-se à escola vinculada ou pertencente a igrejas ou confissões religiosas. Ela baseia os seus princípios, objetivos e forma de atuação numa religião, diferenciando-se, portanto, das escolas laicas. Para esse tipo de escola o desenvolvimento dos sentimentos religioso e moral nos alunos é o objetivo primeiro do trabalho educacional. Dessa forma, se a escola leiga constrói sua proposta baseada apenas em correntes pedagógicas, a confessional procura ter um embasamento filosófico-teológico. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=243>

<sup>46</sup>Os institutos femininos criados na Diocese de Abaetetuba eram mantidos por várias congregações. Em Abaetetuba estavam presentes as Capuchinhas de São Francisco de Assis do Brasil e a Sociedade Missionária de Maria. Em julho de 1967 o padre Vicente iniciava a construção do Centro Social Paulo VI, destinado à juventude feminina, com os cursos de corte e costura e de datilografia. Disponível em: [http://www.cnbbn2.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=97&Itemid=79](http://www.cnbbn2.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=97&Itemid=79). O Instituto

que o Colégio pudesse receber recursos públicos, ao estabelecer o convênio entre a Diocese de Abaetetuba representada pela atual Associação Obras Sociais da Diocese de Abaetetuba e o Estado representado pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC)<sup>47</sup>.

Para atender à nova demanda de alunos, em 1966 começa a construção do prédio do CSFX, na avenida 15 de Agosto, nº 339, bairro Centro, onde outrora funcionava o antigo seminário da diocese. Com a inauguração do novo prédio em março de 1967, a escola deixa de ser paroquial e passa a ser diocesana. Atualmente o CSFX é administrado pela entidade mantenedora “Associação de Obras Sociais da Diocese de Abaetetuba”, cujo presidente é o bispo da Diocese de Abaetetuba. Além do CSFX, a diocese mantém mais 03 escolas em convênio com a SEDUC que atendem no total 4.260 alunos(as) de ensino fundamental, ensino médio e EJA<sup>48</sup>.

Em 2009, segundo os registros da SEDUC, o Colégio totalizou uma matrícula de 2.395 alunos(as) de ensino fundamental (5ª a 8ª séries), ensino médio e EJA (ensino fundamental e médio na forma de supletivo) em três turnos diários: manhã, tarde e noite<sup>49</sup>. O CSFX (junto com outras três escolas) pode ser considerado como uma escola de grande porte para as proporções populacionais do município de Abaetetuba (138.005 habitantes.

---

Nossa Senhora dos Anjos (INSA), colégio confessional privado mantido até hoje, na época assumia a educação feminina, como escola confessional (MAUÉS; SANTOS; SILVA, 2005).

<sup>47</sup>A Associação de Obras Sociais da Diocese de Abaetetuba foi fundada em 24 de novembro de 1961 pelo Bispo Prelado Dom Ângelo Frosi, e sua sede fica situada na rua Padre Luis Varela, Nº 1636, no município de Abaetetuba. “A entidade funciona com atendimento ao público aberto a todas as classes sociais. Assume dessa forma, um trabalho de cunho beneficente, educativo, cultural e religioso. [...] Dedicar-se a obras de assistência a saúde, através de serviços hospitalares, postos de saúde e ambulatórios [...] abrangendo obras de promoção humana, beneficente, filantrópica, assistência social, ecológica e de comunicação” (PPP da Escola de Fábrica, Anexo do PPP/CSFX, 2008, p. 02). Em 20 de abril de 1970 ela foi cadastrada na Rede Nacional de Instituições Prestadoras de Serviços Assistenciais continuados como uma entidade de fins filantrópicos. Disponível em: <http://www.renipac.org.br/pa.abaetetuba.html>. A instituição obteve Registro e Certificado de entidade de fins filantrópicos no extinto Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS), com a denominação de Obras Sociais da Prelazia de Abaetetuba do Tocantins. Posteriormente, alterou sua denominação para Obras Sociais da Diocese de Abaetetuba. Em certidão do Cartório do 2º Ofício de Abaetetuba, datado de 28 de junho de 1993 substituiu sua denominação para "Associação Obras Sociais da Diocese de Abaetetuba". Atualmente (13 de agosto de 2009) a Associação é certificada pelo Conselho Nacional de Assistência Social, constando na lista do Sistema de Informação do Conselho Nacional de Assistência Social (SICNAS) na área de atuação de assistência social emitida pela Coordenação de Informática do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/cnas/entidades-certificadas>

<sup>48</sup>O número de alunos(as) matriculados em 2009 nas escolas estaduais e em regime de convênio com a SEDUC em Abaetetuba totaliza 20.947 (Consulta de Matrículas 2009, SEDUC) Disponível em: [http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta\\_matricula/RelatorioMatriculas.php?codigo\\_ure=3.A](http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php?codigo_ure=3.A) Associação de Obras Sociais da Diocese de Abaetetuba mantém as seguintes escolas em Regime De Convênio: Escola Maria Lorenza, Escola Sagrado Coração de Jesus e Escola Criança Esperança, em regime de convênio com a Prefeitura Municipal de Abaetetuba ofertando Educação Infantil e Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries); e as escolas Cristo Redentor, Colégio São Francisco Xavier e Escola Cristo Trabalhador em regime de convênio com a SEDUC.

<sup>49</sup> Disponível em:

[http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta\\_matricula/RelatorioMatriculasDetalhado.php?nome\\_ure=03A%20URE%20-%20ABAETETUBA&codigo\\_municipio=42943&codigo\\_escola=3932](http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculasDetalhado.php?nome_ure=03A%20URE%20-%20ABAETETUBA&codigo_municipio=42943&codigo_escola=3932)

Estimativa IBGE/2008) e de acordo com o número de alunos matriculados, sua estrutura física e o número de funcionários. Essa sua dimensão constitui um dos elementos da constante preocupação com a disciplina no colégio, o que demanda a utilização de diferentes mecanismos de poder para controlar e conduzir os indivíduos e os grupos nos diferentes espaços e tempos escolares. As tecnologias de poder são em grande parte produzidas a partir da formação discursiva da religião e do estado, que têm mostrado um contínuo interesse no modo como nos comportamos ou como pensamos (WEEKS, 1999).

A estrutura física do colégio está assim constituída desde a última reforma e ampliação concluída em 2004: 26 salas de aula, 01 sala para atividades extraclasse, 02 laboratórios de Informática, 01 laboratório de Química, 01 auditório com capacidade para 150 pessoas, 01 sala de professores e funcionários, 01 sala da Secretaria Escolar, 01 sala de multimídia, 01 biblioteca, 08 escritórios divididos em salas para diretoria, vice-diretoria, serviço psicológico e assistência social, orientação religiosa e Coordenação Pedagógica (dividida em Orientação Educacional, Supervisão Escolar). E ainda 01 sala do grêmio estudantil, 01 gabinete da rádio do CSFX, 01 sala de educação especial, 01 sala de atendimento dos alunos(as) com altas habilidades, 02 quadras de esporte, 01 cozinha, 05 depósitos, 01 lanchonete, 01 capela, 02 áreas de recreação, 01 estacionamento de bicicletas. O CSFX tem previsto para 2010 o início de uma nova reforma e ampliação, cujo projeto gráfico exposto em forma de quadro no colégio é futurístico e será custeada pelos parceiros, órgãos governamentais e não-governamentais.

A arquitetura de uma escola também oferece elementos analíticos para a problematização da constituição dos sujeitos, pois “[...] a educação possui uma dimensão espacial e que, também o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa” (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 61). A estrutura espacial do CSFX possui dimensão educativa constituída a partir da própria missão que o colégio assume. Dessa forma, os espaços e o tempo são significados de forma muito particular, a partir das exigências funcionais e das esperanças que sua utilização adequada contribua com a formação de sujeito críticos, éticos e cristãos em consonância com a missão do Colégio. Na ordenação dos espaços e tempos escolares o poder incide, sobretudo sobre corpo dos indivíduos, a fim de controlá-los, adestrá-los, torná-los úteis e dóceis (FOUCAULT, 2006a). Um dos espaços listados acima indica a singularidade do colégio conveniado com a Igreja Católica e o Estado. Trata-se de uma pequena capela situada logo na entrada do colégio, que fica sempre aberta para receber os alunos-fieis. Tal espaço não só marca a sua relação com uma instituição religiosa, como pretende ser um espaço de formação espiritual, que contribua para alcançar o

objetivo de “animar a vida de oração e convivência fraterna com os colegas” (PPP, 2008, p. 28)<sup>50</sup>. É um espaço que comunica, junto com os símbolos ali presentes, os elementos da moral cristã que o fundamenta. “A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Através de seus quadros, crucifixos, santos ou esculturas, aponta aqueles(as) que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos” (LOURO, 1997, p. 58).

Não sendo neutro, o prédio do CSFX informa sua racionalidade, sua forma de pensar a constituição dos sujeitos, o tipo de comportamento esperado, a moral que deve ser valorizada na ambiência escolar: “O prédio escolar informa a todos(as) sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos” (LOURO, 1997, p. 58). Como uma instituição vinculada à Igreja Católica, visa uma formação que conjugue os princípios religiosos e a formação crítica exigida pelas pedagogias críticas.

A arquitetura atual do colégio se deve, sobretudo às parcerias com as empresas privadas que por meio de doação de recursos e materiais têm possibilitado as reformas e as ampliações concretizadas. A relação do colégio com empresas privadas se dá a partir de parcerias firmadas, o que garante a realização de cursos técnico-profissionalizantes, cursos de ensino superior, de especialização, de aperfeiçoamento, cursos para melhorar a qualidade ambiental, principalmente nos fins de semana e nas férias escolares como os realizados em parceria com a UNAMA e a ALBRAS. A parceria com o Comitê de Democratização da Informática (CDI) garantiu o projeto de inclusão digital; a parceria com o Sindicato dos Metalúrgicos assegurou as doações de equipamentos como computadores, livros para acervo bibliográfico, ampliação do laboratório de informática, material para teleconferência entre outros (PPP, 2008).

As parcerias são enunciadas nos documentos como necessárias para a funcionalidade das propostas do colégio. Por meio dela o colégio “[...] pode buscar investimentos para a construção e reformas, oferecer cursos a seus professores, alunos e a comunidade em geral e melhorar sua qualidade de atendimento e de efetivação das atividades didático-pedagógicas” (PROGESTÃO, 2004, p. 69). Entretanto, essas parcerias também estão envolvidas numa rede que dá sustentação a outras formas de governar os outros, a si mesmo, a instituição, aos outros e ao Estado. Os discursos de parceria público-privada instauram regimes de verdade que definem um modelo de gestão baseado na autonomia delegada as

---

<sup>50</sup>Este objetivo faz parte do plano de suporte estratégico da orientação religiosa.

instituições educativas para captar recursos desresponsabilizando o Estado, mas, sobretudo instaura formas de governo capazes de agir sobre a conduta dos outros no Colégio (FOUCAULT, 2006a).

A equipe de administração e gestão escolar do CSFX é formada pelo presidente da entidade mantenedora, o bispo da Diocese de Abaetetuba, e 01 diretora eleita pelo voto direto pela comunidade escolar e 03 vices-diretores. A equipe técnica é constituída por: 03 coordenadoras pedagógicas, 01 supervisora escolar, 01 orientadora educacional<sup>51</sup>. Para realizar o serviço de atendimento aos alunos a escola dispõe de uma equipe de orientação religiosa, formada por 03 orientadoras religiosas e ainda um padre da Diocese de Abaetetuba e uma psicóloga. A escola conta com 87 docentes com diferentes formações em nível de graduação/licenciatura e destes 26 possuem especialização, 02 são mestres, 04 estão cursando o mestrado e 02 cursando o doutorado. O quadro de pessoal de apoio e administrativo é composto por: 01 secretária e 12 agentes administrativos, 01 auxiliar de biblioteca, 19 serventes, 07 vigias.

A constituição física e de recursos humanos do colégio não pode ser analisada fora de sua condição de convênio entre a Diocese de Abaetetuba e a SEDUC, que estabelece os termos desse convênio a partir da definição do CFSX:

O CSFX [...] é uma instituição educacional pertencente à Diocese de Abaetetuba, conveniada com a Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará – SEDUC. O prédio pertence à Diocese de Abaetetuba, porém noventa e nove por cento dos funcionários são remunerados pelo Estado (Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará) (PPP, 2008, p. 06).

A definição do convênio nesses termos não concedia inicialmente à SEDUC a prerrogativa de lotação dos funcionários lotados no CSFX, pois estes eram selecionados e indicados para contratação pela Diocese de Abaetetuba, como se encontra determinado no Regimento Escolar de 2000, ainda em vigor, no parágrafo único do Art. 27 que trata do corpo docente, o qual estabelece: “O corpo docente é indicado pela direção com aprovação da entidade mantenedora” (p. 12). Em relação aos demais profissionais que atuam no Colégio o Regimento Escolar também coloca essa prerrogativa atribuída à entidade mantenedora: aprovar os profissionais indicados pela direção da escola.

---

<sup>51</sup>A diretora do colégio é licenciada em Matemática e os três vices-diretores são licenciados em Matemática, Letras e outro em Pedagogia e Geografia, respectivamente. O vice-diretor formado em Geografia e Pedagogia atua também como professor de Ensino Religioso no colégio. Na equipe técnica todas são licenciadas em Pedagogia.

Entretanto, com as leis atuais em que os funcionários públicos devem ingressar somente por concurso público de provas e títulos, o CSFX perdeu este domínio, que garantia que os funcionários selecionados seriam católicos e engajados nas questões religiosas e sociais. Do ponto de vista discursivo, na composição de forças para definir quem seleciona os docentes, a Diocese de Abaetetuba tem sua legitimidade descredenciada pelos textos legais, em que se vê a ênfase no discurso de valorização dos profissionais da educação, como na LDB 9394/96 que estabelece:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

Essa realidade atual do colégio, segundo a supervisora educacional, torna o trabalho mais difícil, pois nem todos(as) aceitam as diretrizes e valores relacionados à religião católica nele sustentados. Muitos docentes lotados a partir do último concurso da SEDUC não residem no município de Abaetetuba, não são engajados na Igreja Católica e nos movimentos sociais, alguns vinculam-se a outras religiões, o que segundo a Supervisora dificulta o desenvolvimento de atividades e projetos que são realizados no Colégio e que as vezes extrapolam os horários de aula. Ainda de acordo com a Supervisora principalmente o trabalho pedagógico proposto pelo CSFX, que articula “Fé e Ciência” fica prejudicado, pois muitos/as docentes não concordam com o trabalho a partir dessa visão, que inclui além do trabalho nos componentes curriculares e atividades da escola, vários projetos interdisciplinares, inclusive celebrações religiosas, missas, formação espiritual, retiros espirituais, orações e reflexões diárias (PPP, 2008).

Dos docentes espera-se que além de serem bons profissionais, sejam também “pastores” de gente, evangelizadores, que “professem” a fé católica para se adequar ao colégio e contribuir com a consecução da sua missão harmonizando “Fé e Ciência” no trabalho com os componentes curriculares que ministram, nas relações interpessoais estabelecidas na escola, na convivência diária, em todo processo educativo. É o ideal de mestre da escola moderna:

Modelos de virtudes, disciplinados disciplinadores, guias espirituais, conhecedores das matérias e das técnicas de ensino [...] devem viver a docência como um sacerdócio, como uma missão que exige doação. Afeição e autoridade, bom senso, firmeza e bondade, piedade e saber profissional são algumas das qualidades que lhes são exigidas (LOURO, 1997, p. 93).

O plano de suporte estratégico da orientação religiosa presente no PPP do colégio traça objetivos, ações e metas para formar esse modelo de docente, como podemos perceber nos enunciados a seguir: “Objetivo: criar espírito de oração e reflexão com os educadores e funcionários. Ações: retiro espiritual dos professores e funcionários. Metas: envolver todos os funcionários para a formação espiritual” (PPP, 2008, p. 28). Esse modelo de formação propõe uma conciliação entre “Fé e Ciência”, para instituir outro jogo de verdades a partir dessas duas instâncias, pois “a ciência e a fé acham-se no mesmo terreno da superestimação da verdade” (GARCIA, 2002, p. 76). Os discursos sobre formação docente e discente instituídos sobre os auspícios da fé e da ciência no CSFX assumem um caráter de incontestável verdade, pois é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que a produzem. Contudo, os regimes de verdade no campo da formação docente, não instituem discursos proibidos e permitidos, mas constroem enunciados para atender a vontade de verdade do CSFX e das instituições com as quais mantém convênio, que também se constituem em vontade de poder.

O PPP de 2008, quando trata do convênio do CSFX com a SEDUC expõe que: “[a SEDUC] assume a lotação dos funcionários e professores, repasse de verbas estaduais e federais destinadas a manutenção do prédio, de recursos materiais, pedagógicos e administrativos” (PPP, 2008, p. 09). Porém, a direção do colégio e a entidade mantenedora encontram frestas para selecionar os docentes, seja na negociação com a gestão da 3ª URE, onde determinados docentes concursados são indicados para serem lotados no colégio seja por meio da contratação de docentes não concursados para atuarem nos componentes curriculares de Ensino Religioso no ensino médio e Aspectos da Vida Cidadã no ensino fundamental e na EJA<sup>52</sup>. Estes componentes curriculares fazem parte do Núcleo Diversificado do Colégio, construído por meio do PPP e, portanto fica sob responsabilidade da entidade mantenedora, Diocese de Abaetetuba, contratar os docentes para esses componentes curriculares<sup>53</sup>.

A seleção de docentes para trabalhar com esses componentes curriculares obedece a critérios específicos definidos pelo colégio com a anuência da entidade mantenedora relacionados principalmente a Religião Católica. Entre eles, *professar a fé católica e ser vinculado e engajado à comunidade católica e às causas sociais.*

---

<sup>52</sup> A lotação dos docentes concursados nas instituições de ensino é realizada pelas Unidades Regionais de Educação (URE). Em Abaetetuba as escolas estaduais são administradas pela 3ª URE, que abrangetambém os municípios de Moju, Igarapé-Miri e Barcarena.

<sup>53</sup>No tópico seguinte faço uma discussão específica sobre a disciplina Aspectos da Vida Cidadã e suas condições históricas de possibilidade.

Os enunciados a seguir permitem notar essa ingerência da Diocese de Abaetetuba na contratação de docentes a partir de critérios da formação discursiva religiosa:

[...] nós pagamos [professores de Ensino Religioso] para o ensino médio porque o estado não paga, é obrigatório só para o ensino fundamental, mas nós pagamos também para o ensino médio (Informação verbal<sup>54</sup>).

[...] a minha formação é História, eu escolhi essa profissão porque sou apaixonado pelo curso. [...] Aqui na escola São Francisco Xavier eu trabalho com a Educação Religiosa, porque eu tenho toda uma formação na comunidade São Francisco de Assis aqui no meu bairro e eu fiz vários cursos enviados pela minha paróquia São Francisco. [...] quando pintou a oportunidade eles me contrataram pra trabalhar com o Ensino Religioso (Informação verbal<sup>55</sup>).

Olha, eu sou professor de Geografia, tenho uma turma de Geografia e três turmas de Ensino Religioso devido à carência dos profissionais da área. A SEDUC também não contratou profissionais nos últimos anos dentro dessa área, nem realizou concurso. Para os alunos não ficarem sem aula, pela formação humana e religiosa que eu tenho, o Dom Flávio convidou-me para assumir, eu assumi três turmas de 5ª série. É uma disciplina assim muito boa de trabalhar, porque se trabalha com a dimensão humana, que diz respeito ao transcendente, que diz respeito à formação de valores, a formação da personalidade do ser (Informação verbal<sup>56</sup>).

A contratação sem concurso público de professores(as) pela SEDUC para o Ensino Religioso mesmo para o ensino fundamental, onde este componente curricular faz parte da Base Nacional Comum da Proposta Curricular, se dá pelo fato de no último concurso para docentes realizado pela SEDUC em 2006 não ter sido ofertada vagas para professor desse componente curricular<sup>57</sup>. Os professores ao falarem sobre a realidade do Ensino Religioso no CSFX apresentam enunciados que fazem parte da mesma formação discursiva que trata da exigência de formação religiosa para trabalhar com tal componente curricular com base nos princípios da Igreja Católica.

Em termos de organização e funcionamento atualmente o colégio é “regido pela LDB 9394/96, segue o Regimento de Ensino da Secretaria de Educação do Estado do Pará e é amparado pelo Regimento Interno [...] aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE)” (PPP, 2008, p. 06). O regimento escolar visa “[...] assegurar um funcionamento ordenado da coletividade” (RATTO, 2007, p. 146) a partir de um conjunto de normas/regras/padrões comportamentais estabelecidos pela escola. No pensamento

<sup>54</sup>Informações prestadas pela diretora do CFSX à autora em pesquisa de campo, 2010.

<sup>55</sup>Informações prestadas pelo professor de Ensino Religioso do CFSX à autora em pesquisa de campo, 2010.

<sup>56</sup>Informações prestadas pelo vice-diretor do CFSX à autora em pesquisa de campo, 2010

<sup>57</sup>O Regimento Escolar das Escolas Públicas Estaduais de Educação Básica de 2005 regulamenta essas exceções ao estabelecer que: § 3º- “No caso da inexistência de docente habilitado, o setor competente da Secretaria Executiva de Educação poderá conceder autorização a título precário, conforme legislação em vigor” (SEDUC, 2005). A contratação de docentes para o Ensino Religioso se respalda nessa lei.

foucaultiano, as normas adquirem dois sentidos básicos: um em que se articula exatamente a essa dimensão de equivalência entre normas e regras e outro que se vincula aos mecanismos de normalização do indivíduo em termos de normalidade e anormalidade. Assim, “[...] se a norma seria o produto final da *normatização*, o normal seria o produto final da *normalização*” (RATTO, 2007, p. 147). A normatização e a normalização dos indivíduos que fazem parte da escola engendrada pelo regimento escolar têm implicações na construção dos discursos docentes sobre gênero e sexualidade, pois este institui normas, regras, deveres, proibições alcançam os corpos dos sujeitos.

Todas essas referências sobre o CSFX engendram uma forma de se caracterizar praticamente em todos os documentos através de um conjunto de enunciados, que fazem parte da mesma formação discursiva, o discurso crítico, tanto da educação quanto da Igreja Católica. Definições do tipo “entidade inovadora”, “processos inovadores”, “princípios de inovação”, “recriando formas de inovar”, “colégio democrático” pretendem produzir com um certo regime de verdade, pois estão envolvidas em relações de saber-poder engendradas tanto pela igreja como pelo Estado. Não são poucas as vezes em que o termo *inovadora* é usado para afirmar, por exemplo, que “O CSFX apresenta-se como uma entidade inovadora no Município de Abaetetuba” (PPP, 2008, p. 04). A expressão *inovadora* é utilizada para classificar várias práticas desenvolvidas no CSFX e que são consideradas “[...] as principais razões que fazem do Colégio São Francisco Xavier uma escola que se destaca entre as escolas públicas e muitas particulares de nosso estado do Pará” (PROGESTÃO, 2004, p. 69), entre elas: “administração colegiada”, “padrão mínimo de qualidade”, “grade curricular diferenciada” e “parcerias” (PROGESTÃO, 2004, p. 68-69).

O discurso da *inovação* na *administração colegiada* enuncia uma série de procedimentos organizacionais destinados a possibilitar uma gestão escolar democrática, entre eles: “[...] eleição direta para diretor (a), conselhos de classes, grêmio estudantil, feiras culturais, encontros de formação para pais, alunos e funcionários, palestras educativas e a implementação de vários projetos” (PROGESTÃO, 2004, p. 11). O discurso de inovação em relação à administração do colégio enuncia que uma escola democrática pressupõe a *participação, a descentralização das decisões, o diálogo*. Tais expressões são associadas a um discurso educacional crítico que se enuncia como salvacionista à medida que caracteriza a formação que se deseja para adolescentes e jovens transformadores. A esse tipo de gestão são atribuídas as premiações de gestão que o colégio recebeu, entre eles o Prêmio Nacional de

Referência em Gestão Escolar, 2004<sup>58</sup>. Essas premiações fazem com que o colégio seja visto como referência tanto pelas instituições conveniadas (SEDUC e Diocese), quanto pela comunidade escolar.

Em relação à *inovação* referente ao *padrão mínimo de qualidade* do CSFX, este é considerado resultado de algumas ações: “qualificação profissional, formação continuada e estrutura física” (PROGESTÃO, 2004, p. 68-69). Essas ações são consideradas decorrentes da gestão democrática construída no CSFX e das parcerias estabelecidas com entidades governamentais (UFPA, UEPA), e não governamentais (CDI, ALBRAS, Clube de Diretores Lojistas e empresários italianos) (PROGESTÃO, 2004, p. 37).

Quanto à *grade curricular diferenciada* esta é considerada uma *inovação* por permitir uma grande diferenciação do CSFX em relação às demais escolas públicas e particulares<sup>59</sup>. Essa diferença em relação às propostas curriculares das demais escolas públicas do estado poder ser notada nos enunciados a seguir:

O Colégio São Francisco Xavier está em constante preocupação em atualizar seu currículo e a partir de inúmeras discussões e bastante persistência conseguiu aprovar uma Matriz Curricular Diferenciada das demais escolas públicas, como por exemplo: disciplina Língua Portuguesa do Ensino Fundamental que oferta sete aulas semanais, a disciplina Aspecto da Vida Cidadã com duas aulas semanais além de Informática com uma aula semanal. No Ensino Médio acrescentamos uma aula semanal de Ensino Religioso em todas as séries e Aspectos da Vida Cidadã na primeira e segunda etapa da Educação de Jovens e Adultos (PROGESTÃO, 2004, p. 42).

Nesse enunciado ganha centralidade uma concepção de currículo estruturante, pois tem uma estrutura disciplinar e funciona como um estruturante disciplinador (VEIGA-NETO, 2002). O currículo do CSFX foi construído a partir dessa lógica e num jogo duplamente disciplinar, pois reitera a ideia de que os saberes devem ter uma distribuição disciplinar e atuar como um dispositivo disciplinador, “[...] que cria uma matriz de fundo para que pensemos e compreendamos também disciplinarmente nossas práticas no mundo” (VEIGA-NETO, 2002, p. 171)

---

<sup>58</sup> O Prêmio de Gestão Escolar é concedido pelo CONSED em conjunto com a UNDIME, a UNESCO e a Fundação Roberto Marinho (ARAÚJO, 2008).

<sup>59</sup> Em todos os documentos do CSFX (inclusive no blog <http://csfxabaetetubapa.blogspot.com/>) há uma ênfase em relação a seu “currículo diferenciado”, o que também é utilizado nos documentos e pelos docentes para justificar as premiações recebidas, como o de Gestão Democrática e pelos alunos(as) em feiras, olimpíadas, concursos. O objetivo da pesquisa não foi analisar as implicações desse currículo no processo ensino-aprendizagem ou na qualidade do ensino, mas inquirir os discursos construídos na mesma sobre gênero e sexualidade.

Ao incluir o componente curricular Ensino Religioso no ensino médio, busca-se criar um espaço curricular para trabalhar os princípios e valores religiosos assim como instituir práticas de disciplinamento dos indivíduos, como se percebe nos enunciados a seguir:

[...] nós pagamos também para o Ensino Médio [professores de Ensino Religioso], para que eles tenham essa formação, da questão religiosa, da evangelização. E para que esteja também interligada a disciplina Aspecto da Vida Cidadã, então quando se trabalha assim qualquer trecho assim da bíblia sempre a gente ta conversando a respeito da religião, pra que eles possam ta trabalhando essa questão (Informação verbal<sup>60</sup>).

[...] o ensino religioso também segue nessa linha de formação [da disciplina AVC], mas ele puxa mais pra área de formação religiosa, sempre, a questão da ética, a questão de respeito, da religiosidade é bem trabalhada, é associada com a disciplina em sala de aula, com o respeito ao colega. Então é uma disciplina que pra nós é muito grande (Informação verbal<sup>61</sup>).

Além de ser um duplo disciplinar, o Ensino Religioso assume uma função pastoral-disciplinar, em que os docentes a partir de relações de saber-poder e verdade assumem “[...] a função de guias, intérpretes e representantes dos interesses dos seres humanos e da humanidade. Profetizam o futuro, anunciam a verdade e criam modelos de virtude, de moralidade e bom comportamento” (GARCIA, 2009, p. 230). Há um investimento constante para a manutenção da ordem e da normalização no colégio, sobretudo para reforçar o discurso de que é uma escola “diferenciada das demais”, como é enunciado nos documentos analisados.

Em relação aos conteúdos dos outros componentes curriculares, em entrevista, a diretora afirmou que o conteúdo programático do ensino médio visa potencializar a aprovação nos vestibulares, na Universidade Federal do Pará (UFPA) e na Universidade do Estado do Pará (UEPA) e nas universidades particulares, um dos indicativos segundo os documentos de diferenciação do colégio:

O Colégio São Francisco Xavier em seus 38 anos de existência sempre se destacou no município de Abaetetuba, na região e no estado do Pará. Por várias vezes já ficou em 1º lugar entre as escolas públicas que mais aprova no vestibular (PROGESTÃO, 2004, p. 68).

Para manter esta posição, os conteúdos programáticos do ensino médio são construídos a partir de eixos temáticos, competências, habilidades e conteúdos de cada componente curricular e abrangem ainda sugestões bibliográficas para os alunos, indicações de livros paradidáticos e sugestões bibliográficas para o professor.

---

<sup>60</sup>Informações prestadas pela diretora do CFSX à autora em pesquisa de campo, 2010

<sup>61</sup>Informações prestadas pela supervisora educacional do CFSX à autora em pesquisa de campo, 2010

Entretanto, é preciso considerar que não há um currículo diferenciado como uma essência, que tenha uma origem marcada de forma tranquila no tempo e no espaço escolar, mas relações de saber-poder que agenciaram condições para sua emergência no CSFX. Entre elas, a construção do regimento interno aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), que na apresentação do colégio é utilizada para marcar a autonomia do CSFX: “Possui seu próprio regimento interno [...] o que lhe proporciona certa “autonomia” para tomar decisões diferenciadas das demais escolas” (PROGESTÃO, 2004, p. 62).

Entretanto, ao grafar a expressão *autonomia* entre aspas, o próprio CSFX assinala que a ruptura possibilitada pela construção do Regimento Interno e do PPP do colégio é relativa, pois suas práticas são resultantes de atravessamento de exercícios de poder de outras instituições, sobretudo a Igreja e o Estado. Ou seja, o CSFX não detém o poder de uma vez por todas, de forma definitiva, para construir o currículo ou desenvolver outra prática, mas entra num jogo de forças permanente na própria definição de suas propostas. Nesse jogo de forças são mobilizados dispositivos de controle tanto pelo Estado quanto pela Igreja, na gestão da educação, que sob os auspícios do discurso crítico, mobilizados na educação pela teoria educacional crítica e na Igreja Católica pela Teologia da Libertação propõem uma educação comprometida com a conquista da cidadania e os desafios de articular competência técnica e compromisso político.

A teoria educacional crítica em diferentes vertentes, faz uma crítica à ordem instituída pelo capitalismo, mas é ainda tributária da “[...] crença no sujeito centrado, cognitivo, racional, coerente, fonte e origem do pensamento e ação” (SILVA, 2002a, p. 10). No centro do discurso educacional crítico está um sujeito crítico “[...] [que] não apenas [é] capaz de ver e analisar a sociedade de uma forma transparente, desde que apropriadamente equipado com as armas da “crítica”, mas também de transformá-la radicalmente” (SILVA, 2002b, p. 09). No campo discursivo das “pedagogias críticas” se enfatiza amplamente as características para uma escola democrática presente nos enunciados sobre o CSFX e relacionados à ideia de autonomia: *participação, a descentralização das decisões, o diálogo*.

Ao discurso de “administração colegiada”, “padrão mínimo de qualidade”, “grade curricular diferenciada” articula-se o discurso das “parcerias” para compor a caracterização do CSFX como uma entidade *inovadora* no município de Abaetetuba. Em vários documentos do CSFX, o *próprio* convênio entre a Diocese de Abaetetuba e a SEDUC, é enunciado como uma *parceria* entre o Estado e a Diocese de Abaetetuba, por meio da Associação Obras Sociais da Diocese de Abaetetuba. Outras parcerias são estabelecidas com diferentes entidades governamentais e não-governamentais que possibilitam a captação de

“[...] investimentos para a construção e reformas, oferecer cursos a seus professores, alunos e a comunidade em geral e melhorar sua qualidade de atendimento e de efetivação das atividades didáticas- pedagógicas” (PROGESTÃO, 2004, p. 69). O discurso da parceria se engendra como um novo discurso estratégico em sintonia com as novas formas de organização da sociedade. Esse discurso minimiza o papel do Estado como promotor de políticas sociais, e envolve as ONG, os organismos internacionais e nacionais, as empresas privadas, a mídia e a família na busca de soluções para os problemas sociais outras instâncias para governar (KLEIN, 2005). Esse discurso de parceria engendrado pelo CSFX é utilizado também para trabalhar gênero e sexualidade no componente curricular AVC, como será abordado no próximo tópico.

Essas informações sobre a escola apresentam indícios do conjunto amplo de saberes e técnicas de poder nela produzidas e que incidem nos discursos docentes sobre gênero e sexualidade que visam entender, explicar, classificar, caracterizar os sujeitos, no sentido de objetivá-las, especialmente, na forma de um caso, como afirmou Foucault (2005). As linhas históricas aqui traçadas articulam acontecimentos que permitem analisar as disputas históricas a que o campo enunciativo dos discursos sobre gênero e sexualidade foram e são submetidos, compondo injunções múltiplas de saberes e poderes engendrados pela Igreja e pelo Estado. Mesmo que já tenha utilizado parte dos documentos que compõem o material empírico da pesquisa neste tópico, a seguir descrevo e faço um mapeamento dos documentos, destacando alguns vestígios enunciativos sobre gênero e sexualidade.

### 3.2 OS DOCUMENTOS DO CSFX: EVIDÊNCIAS DE DISCURSIVIDADES NORMALIZADORAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Para compor um campo enunciativo sobre gênero e sexualidade que me permitisse perceber as linhas de força que os constitui em uma instituição cuja especificidade é marcada pelo regime de convênio entre o Estado e a Diocese de Abaetetuba, optei em mapear primeiramente a materialidade enunciativa dos documentos selecionados para compor o *corpus* empírico desta pesquisa: O Regimento Escolar do Colégio São Francisco Xavier (2000), o Relatório PROGESTÃO (2004), o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2008), o Código de Ética e Conduta do Colégio (2007), Conteúdo Programático das Disciplinas (2009) e o Relato de experiência de um projeto sobre gênero e sexualidade realizado no colégio (Relato de experiência para concorrer ao 5º Prêmio de Igualdade de Gênero sob o título: “Desmistificando a sexualidade em Rodas de Conversas” (2009)).

O esforço aqui não é procurar as origens e as “causas” implicadas supostamente na produção destes documentos, expressa numa sucessão linear de datas, autores, fatos<sup>62</sup>. Ocupar-me-ei em delinear um diagrama, em seguir os rastros que se entrecruzaram na elaboração desses documentos, traçando as condições de sua possibilidade nas tramas discursivas e nas intrincadas relações de poder constituídas pelas duas instituições a que o colégio é conveniado. No amplo espectro de documentos selecionados busco de alguma forma, situar como se dão as conexões entre as pretensões regulatórias das duas instituições, em relação a gênero e sexualidade, pondo em evidência o funcionamento do poder pastoral-disciplinar e das tecnologias de governo. Os documentos podem ser analisados também como dispositivos de produção da verdade, pois têm como objetivo determinar os princípios organizacionais, as exigências funcionais, bem como os mecanismos de regulação dos indivíduos e das equipes que fazem parte do colégio.

Preferi em mapear os documentos individualmente apontando os vínculos e os liames entre as proposições que os constituem e as questões referentes a gênero e a sexualidade, utilizando recortes enunciativos que me possibilitem desenvolver a análise proposta.

Quando selecionei o CSFX como *locus* de pesquisa, o primeiro documento solicitado para entender a organização em nível institucional do colégio foi o Regimento Escolar, pois em geral, os regimentos escolares “contém definições e normas relativas a gestão da escola, organização, regime didático, currículo e programa vigentes e ao conjunto de direitos, deveres, proibições e sanções referentes à comunidade escolar” (RATTO, 2004, p. 128). O Regimento Escolar é um documento obrigatório nas escolas públicas brasileiras, e no Pará, atualmente as escolas públicas estaduais de educação básica são regidas por um regimento construído pela SEDUC reformulado em 2005, sendo que às escolas é facultado o direito de “elaborar normas internas em consonância com este regimento”<sup>63</sup>.

---

<sup>62</sup>Foucault (2006a, p. 17) recorre ao Nietzsche genealogista para fazer crítica à pesquisa de origem, afirmando que esse filósofo recusa nela este tipo de pesquisa “[...] nesse sentido, se esforça em recolher nela a essência exata da coisa, sua mais pura possibilidade, sua identidade cuidadosamente recolhida em si mesmo”.

<sup>63</sup>Em relação ao regimento escolar a LDB 9394/96, estabelece que: Art. 88, § 1º. As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos. A SEDUC estabelece no Regimento escolar das escolas públicas estaduais de educação básica (2005) que: Art.14 - Os estabelecimentos de ensino serão regidos: I- pela legislação de ensino vigente e aplicável; II- por este Regimento Escolar; III- pelas normas internas; IV- por atos normativos emanados dos órgãos de sua administração superior. Parágrafo único- As unidades de ensino poderão, com a participação do conselho escolar devem elaborar normas internas em consonância com este Regimento. “O Regimento Escolar das Escolas Públicas Estaduais de Educação Básica foi concebido e, agora, atualizado, para servir como instrumento guia do gerenciamento educacional das unidades escolares, atuando como facilitador dos procedimentos normativos, técnicos e pedagógicos da rede pública estadual de ensino” (SEDUC, 2005, p. 03). Conforme o próprio documento essa reformulação acatou as sugestões da comunidade escolar através do I

O CSFX construiu seu próprio Regimento Escolar em 2000, aprovado pelo CEE no mesmo ano, para entrar em vigência a partir daquela data. Segundo a supervisora educacional esse Regimento Escolar necessita de reformulação, pois ainda contém alguns princípios não mais defendidos pelo colégio, como o trabalho de catequese no colégio e precisa ainda se adequar as legislações de ensino atual, ao Projeto Político Pedagógico em vigor (2008) e as necessidades da comunidade escolar. Entretanto, como ele ainda está em vigência, serve de respaldo para a elaboração dos demais documentos e normativas do colégio.

As definições contidas no Regimento Escolar em seus sistemas de enunciados são atravessadas por duas séries discursivas: a série corpo, individualizante e a série população, generalizante<sup>64</sup>. O Regimento do colégio apresenta uma dimensão de vigilância e disciplina exercida sobre os indivíduos nos espaços da instituição, assim como os direitos e deveres de cada indivíduo e os impedimentos a que são submetidos e uma dimensão de regulamentação dos diferentes grupos que o compõem. Essas duas séries se complementam e apontam os movimentos do poder em exercício que não deixa escapar o “nível do detalhe” nem o “nível da massa” (FOUCAULT, 2005), sobretudo em relação aos alunos, alvos de diferentes tecnologias de poder enunciadas não só no Regimento Escolar como nos demais documentos.

Os dispositivos de poder que se entrecruzam no regimento foram construídos na confluência dos interesses notórios da Igreja e do Estado para disciplinar e controlar os corpos individuais e coletivos. Nesses jogos de poder, o colégio, nos diferentes documentos construídos sob os auspícios das duas instituições, põe em funcionamento de forma combinatória o poder pastoral, o poder disciplinar e a biopolítica<sup>65</sup>.

Como alvos de poder pastoral-disciplinar aos alunos são direcionados uma série de prescrições em relação aos seus direitos, deveres e impedimentos. Tais determinações

---

Fórum para Alteração do Regimento Escolar das Escolas Públicas Estaduais de Educação Básica. E reconhece também o esforço do Conselho Estadual de Educação para que este Regimento fosse aprovado no exercício de 2004 (Sessão Plenária do CEE – 16.12.2004, formalizada através da Resolução nº 436/2004 CEE).

<sup>64</sup>O Regimento Escolar é composto de 08 títulos, a saber: Da identificação; Das finalidades e objetivos da instituição educacional; Da organização da instituição educacional; Da organização didática; Do regime de funcionamento; Da verificação do rendimento escolar; Do regime disciplinar e Das disposições transitórias. O documento tem no total 31 páginas digitalizadas.

<sup>65</sup>Veiga-Neto (2003) chama a atenção para os tipos de poder (pastoral, soberano e disciplinar) que fazem parte da analítica foucaultiana não em termos de “substituição”, mas talvez de “incorporação” ou “acoplamento”. Algumas pesquisas têm apontado a partir da analítica de poder foucaultiana que a escola, os alunos e os docentes são submetidos a esses diferentes tipos de poder. Pode-se dizer que os alunos se situam dentro dessa tecnologia de poder que Foucault (2005) denominou de biopoder por serem alvos de preocupações com seu bem-estar e segurança por serem adolescentes e jovens a quem outro conjunto de preocupações relacionadas à gestão da vida, tais como saúde, lazer, direitos, segurança além de educação aqui em análise.

prescritivas atravessam os corpos dos alunos, que de forma individualizada são controlados, vigiados no detalhe para que se torne mais produtivo, mais dócil. Nos fragmentos enunciativos abaixo destaca-se esse exercício de poder:

**Art. 32. São direitos dos alunos:**

I – Participar, em igualdade de condições, das atividades escolares, religiosas, sociais e recreativas, destinadas a sua formação;

**Art. 33. Constitui deveres dos alunos:**

I – Obedecer aos preceitos da boa educação nos hábitos, gestos, atitudes e palavras, tendo especial acatamento à ordem e disciplina, à autoridade dos superiores;

III – Tratar com urbanidade e respeito a todos que constituem a comunidade educativa;

VI – Cumprir e fazer cumprir este regimento;

VII – Comparecer assídua e pontualmente às aulas, testes e quaisquer outras atividades programadas na escola;

X – Comparecer à escola, devidamente trajado com uniforme adotado pela mesma.

**Art. 34. É vedado ao aluno:**

I – Transitar pelas imediações das salas de aula, quando em funcionamento;

II – Entrar em classe ou dela sair sem a permissão do professor ou sem autorização do diretor;

III – Trazer para a escola materiais pornográficos, instrumentos cortantes e quaisquer tipos de armas.

**Parágrafo Único:** Será considerado incompatível ao meio escolar o aluno que não se ajustar às normas do regimento (p. 15, 16, 17).

Essas determinações especificam um conjunto de comportamentos individuais esperados dos alunos e das alunas e dos discentes como um grupo. Nesse sentido, há um agenciamento concreto do poder pastoral-disciplinar sobre os corpos dos alunos e das alunas, posto em funcionamento por meio da racionalização, do controle e da atenção às minúcias de suas condutas, posturas e ações na ambiência escolar. Esses comportamentos considerados apropriados para o ambiente escolar são construídos a partir das expectativas de gênero e sexualidade diferenciadas, pois os meninos são considerados “naturalmente” mais indisciplinados e, menos adequados às normas:

[...] hoje eu já vejo assim um destaque muito grande no comportamento das meninas, eu to tentando me lembrar umas atitudes que a gente teve o ano passado, de repente as meninas estavam puxando os meninos para o banheiro, teve um momento de beijo. Beija, beija um, beija outro, eles estavam se agarrando, se beijando [...] eu percebi que as meninas estavam mais atrevidas (Informação verbal<sup>66</sup>).

Esses enunciados operam no sentido de reiterar uma concepção de gênero e sexualidade considerados normais, pois os comportamentos dessas meninas são considerados

---

<sup>66</sup>Informações prestadas pela supervisora educacional do CFSX à autora em pesquisa de campo, 2010.

desviantes, fora dos padrões normativos de gênero, arregimentados pela concepção de identidade que engessa as possibilidades de dar visibilidades as múltiplas formas de viver as feminilidades e as masculinidades (SCOTT, 1995) e de transgredir as fronteiras de gênero e sexualidade, como enfatizada pela teoria *queer* (LOURO, 2003). Enuncia-se assim, uma forma de pensar gênero e sexualidade sem problematizar suas estreitas conexões com a questão do governo das condutas, com as diferentes tecnologias de poder, que os normaliza em seus diferentes aspectos<sup>67</sup>.

Foucault (2006a) ao problematizar a questão do governo analisa um tipo de poder que se ocupa do “[...] problema do governo das almas e das condutas” (p. 277), a pastoral cristã ou poder pastoral. Os mecanismos de poder do governo das almas ou poder pastoral são estruturados pela religião a qual “remonta ao século IV da era cristã e se estende até o século XVIII, sofrendo reformulação significativa no século XVI, por ocasião da Reforma Protestante e da Contra-Reforma” (CANDIOTTO, 2008, p. 92). Constituído no âmbito do cristianismo o poder pastoral era um tipo de poder que se exercia sobre indivíduos e não sobre territórios, mas visava todos e cada um (*omnes etsingulatim*), pois ao mesmo tempo que pretendia salvar cada uma das ovelhas, numa visão individualizante, o pastor deveria cuidar de todo o rebanho, numa visão totalizante.

Em *Omnes etsingulatim*, Foucault (2006d) aborda alguns temas específicos do poder pastoral para assinalar seu embate com o pensamento político grego e mostrar o reconhecimento desses temas, posteriormente, no pensamento cristão e nas instituições:

O pastor exerce o poder sobre um rebanho, mais do que sobre uma terra. [...] O pastor reúne, guia e conduz seu rebanho. [...] O papel do pastor é o de assegurar a salvação de seu rebanho. [...] O poder pastoral supõe uma atenção individual a cada membro do rebanho. [...] Ele é levado a conhecer seu rebanho no conjunto, e em detalhe (FOUCAULT, 2006d, p. 359-360).

A emergência desse poder pastoral se deu na sociedade hebraica, no Oriente, sendo expandido a partir de sua inserção no Ocidente pelo cristianismo, e posteriormente, com a institucionalização do pastorado eclesiástico pela igreja cristã (GADELHA, 2009). Esse tipo de poder se multiplicou fora da igreja, sobretudo quando o Estado a partir do século XVIII passa a ser uma forma do poder pastoral. Entretanto, o objetivo dessa técnica de poder é alterado, pois ao invés de conduzir o povo para a sua salvação no outro mundo, a *salvação* deveria ser um objetivo para a vida aqui na terra por meio de garantia de saúde, bem-estar, segurança, proteção contra acidentes, cuidado (FOUCAULT, 1995). Nesse sentido, algumas

---

<sup>67</sup>Em outro momento do texto essas discussões serão retomadas.

instituições públicas ou privadas eram mobilizadas para garantir a salvação do rebanho, entre elas a família, as escolas e os hospitais, o que possibilitou a constituição de uma função pastoral. Ao mobilizar as instituições, o poder pastoral teve seus agentes e objetivos multiplicados, pois precisava focalizar “[...] o desenvolvimento do conhecimento sobre o homem em torno de dois polos: um globalizador e quantitativo, concernente à população; o outro, analítico, concernente ao indivíduo” (FOUCAULT, 1995, p. 237).

Esse tipo de governo das condutas dos indivíduos é anexado a uma nova economia de poder, o poder disciplinar que utiliza instrumentos simples para exercer o domínio sobre o corpo por meio de um processo de individualização. Trata-se do olhar hierárquico, da sanção normalizadora e do exame, que “[...] permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2005c, p. 118). O funcionamento capilar desse tipo de poder invade e modifica as formas de poder do Estado impondo-lhes os artifícios próprios de seu exercício.

Garcia (2002a; 2009) ao analisar as pedagogias críticas como forma de governo das condutas, sobretudo dos docentes, rastreia as tecnologias de poder postas em exercício. Dessa forma, afirma que o governo das condutas e a subjetivação dos docentes se produzem pela operacionalização de um poder sob a forma pastoral-disciplinar. Este “[...] opera através de um olhar esmiuçante que, acompanhado de uma série de técnicas de notação e registro, funciona ao mesmo tempo como mecanismo de individualização e técnica de adestramento e normalização dos indivíduos e das populações sobre as quais age” (GARCIA, 2009, p. 240).

As deliberações no Regimento Escolar sobre direitos, deveres e impedimentos dos alunos no colégio são articulados com sua missão enunciada em vários documentos, assim como nos diferentes espaços e tempos da escola<sup>68</sup>: “formar, através de uma educação libertadora cidadãos com princípios éticos e cristãos, capazes de transformar a sociedade” (PPP, 2008, p. 03; PROGESTÃO, 2004, p. 63). Nesse sentido, tais determinações foram construídas a partir dos atravessamentos das múltiplas relações de poder que constituem essas duas dimensões: “Fé e Ciência”, consubstanciando as linhas de forças em ação nas discursividades produzidas no colégio.

Nessa coordenada de agenciamentos de poder, a microfísica do poder posta em exercício pela disciplina “[...] supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar uma

---

<sup>68</sup>A missão do colégio está escrita nas paredes (na entrada, na sala dos professores, na dos técnicos, na capela, nos corredores) e é lembrada em reuniões, atividades, programações, eventos, documentos e projetos.

vigília contínua; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam” (FOUCAULT, 2005c, p. 143). Esse novo regime de vigilância hierárquica pelo olhar disciplinar atende duas exigências de controle: é abrangente, se espalhando, penetrando em toda a superfície a ser controlada, mas discreto agindo para esmiuçar a vigilância e torná-la operacional.

Sob a vigilância hierárquica, os alunos são observados constantemente não só nos momentos em que estão em aula, mas nas demais atividades do colégio bem como nos diferentes espaços, tempos e por diferentes indivíduos: professores, direção, equipe técnica e de apoio e entre eles mesmos já que eles devem “cumprir e fazer cumprir o regimento”. Estes agem como um pastor que desempenha a função de guia do rebanho para alcançar o fim desejado, ou seja, se adequar aos imperativos legais que os constituirão em bons cidadãos, éticos e cristãos.

Essa vigilância só é possível por que a escola “[...] foi sendo concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis” (VEIGA-NETO, 2001, p. 17). Nessa perspectiva, o poder disciplinar atua no controle dos corpos a partir de dois elementos que têm vida: os espaços onde os corpos são distribuídos e o tempo usado nas experiências individuais. Nos trechos do regimento expostos acima, é clara a preocupação com as localizações espaciais e temporais específicas dos alunos.

Associado à vigilância hierárquica o sistema disciplinar utiliza outro instrumento, a sanção normalizadora, “[...] um conjunto de procedimentos punitivos relacionados a uma infinidade de pequenas atitudes e comportamentos” (FONSECA, 2003, p. 57). Ao estabelecer os impedimentos a que os alunos são submetidos na escola, aqueles que não se ajustam às normas do regimento e não cumprem os deveres a eles impostos são considerados “incompatíveis” ao meio escolar. Os alunos “incompatíveis” ao meio escolar e as suas regras são submetidos às sanções normalizadoras, para ajustarem seus comportamentos, atitudes e condutas aos códigos disciplinares. Essas punições são determinadas no Título VII “Do regime disciplinar”, onde fica estabelecido que:

Art. 89: “O regime disciplinar terá finalidades de aprimorar o ensino, a formação do educando, o bom funcionamento dos trabalhos escolares e o respeito mútuo entre os membros da comunidade escolar, para obtenção dos objetivos previstos neste regimento”

Art. 90. As penalidades, nos limites de competência da unidade escolar, deverão ser aplicadas aos alunos de acordo com a gravidade da falta cometida, sendo assim discriminadas:

I – Advertência oral;

II – Advertência por escrito, com anotação em documentos próprios (livro de atas ou de ocorrências);

III – Suspensão temporária de todas as atividades ou disciplinas, variando de dois a dez dias uteis;

IV – Exclusão, após ouvido o Conselho Escolar, ou na ausência deste, comissão formada por três profissionais, entre eles o diretor e um professor (2000, p. 29).

As penalizações previstas no regimento atuam sobre os corpos dos alunos, na medida em que eles são advertidos, suspensos, excluídos do espaço escolar. A sanção normalizadora no colégio é progressiva, de acordo com as pequenas infrações, as negligências, as palavras obscenas, as atitudes indecorosas, a falta de zelo, as desatenções, as imodéstias, os atrasos. Ou seja, o nível da infração define o tipo de sanção aplicada. A sanção normalizadora funciona como um minúsculo mecanismo penal nos códigos disciplinares, com instâncias de julgamentos das infrações, que funcionam nas instituições como a escola, o exército, “[...] como repressora toda uma micropenalidade do tempo [...] da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência)” (FOUCAULT, 2005c, p. 149).

Ao empregar uma sanção a ideia é que por meio desta se consiga a acomodação de comportamentos antes desviantes, normalizando-os. Isso porque a sanção “[...] envolve a classificação e a qualificação de atos e comportamentos sutis, obriga a escolha entre valores, permitindo a diferenciação entre os indivíduos e a mensuração de sua natureza e capacidade” (FONSECA, 2003, p. 59). Ao estabelecer um sistema de punições e recompensas pretende-se estabelecer um padrão de normalidade. Para tal, a equipe técnica precisa manobrar “[...] operações voltadas para a diferenciação de cada um, o que implica o desencadeamento de saberes e técnicas que se debruçam tanto sobre a qualificação, quanto sobre a quantificação dos indivíduos, estabelecendo graduações, classificações e hierarquias” (RATTO, 2004, p. 43).

No Título III, “Da organização da instituição educacional” (p. 02), o regimento escolar determina as equipes que constituem o Colégio e suas competências, seus direitos, deveres e impedimentos: direção administrativa (diretora e vice-diretores), direção pedagógica, serviços pedagógicos (supervisão e orientação educacional), conselho de classe, secretaria, corpo docente, corpo discente, serviços auxiliares (serviço de limpeza e serviço de

liderança), representações. Essas equipes são consideradas as responsáveis pela organização institucional do colégio, de modo que o regimento apresenta as exigências funcionais de cada equipe, sobretudo no que se refere a garantia da disciplina na instituição, o que leva esses indivíduos a agirem como pastores, conduzindo seu rebanho à transformação a partir do que é disposto no regimento. São esses profissionais que, observada a “incompatibilidade” de um aluno com o meio escolar, devem buscar a redenção desse aluno, como uma ovelha desgarrada, orientando sua conduta e acompanhando sua recuperação.

Em relação ao trabalho da direção administrativa (diretora e vice-diretores), direção pedagógica, serviços pedagógicos (supervisão e orientação educacional) o regimento escolar apresenta quem faz parte de cada equipe e quais suas competências. Em relação ao conselho de classe e a secretaria, o regimento determina sua constituição e sua competência.

Observemos as exigências funcionais nos excertos de enunciados do regimento escolar abaixo referente à competência da direção, da equipe técnica e do conselho de classe do colégio:

**Art. 6º** A Direção Administrativa, representada pelo Diretor, é o órgão executivo que ordena, fiscaliza e superintende as atividades do Colégio.

**Art. 7º Compete a Direção Administrativa:**

III - Assegurar preceitos de boa ordem e de dignidade entre os elementos do corpo funcional da escola (p. 03).

**Art. 9º Compete a direção pedagógica:**

I - Cumprir e fazer cumprir esse regimento bem como as determinações da Entidade Mantenedora, de conformidade com as Leis de Ensino Vigente (p. 03);

IV - Fazer observar o cumprimento do regimento didático, especialmente no que concerne ao horário e atividades de professores e alunos (p. 04);

VI - Abrir e encerrar o ponto diário do Corpo Funcional do Colégio (p. 04);

VIII - Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aulas estabelecidas (p. 04);

**Art. 12. Ao serviço de Supervisão compete:**

VII - Orientar e assistir os professores na elaboração do planejamento de ensino e escolha do livro didático (p. 05);

Art. 14. Compete ao orientador educacional:

II – Aplicar métodos e técnicas específicas para a orientação educacional e vocacional dos alunos (p. 06);

III – Orientar e assistir o educando visando o desenvolvimento integral de sua personalidade (p. 06);

**Art. 21. Compete ao Conselho de classe:**

I – Analisar o rendimento escolar do educando, individualmente, podendo emitir conforme o caso, parecer sobre o mesmo (p. 09);

II – Analisar a realidade da classe, quanto ao seu aproveitamento como um todo, a fim de que possam ser sugeridas medidas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem (p. 09);

Esses expedientes são parte de um arranjo de poder construído na conexão de acúmulo de responsabilidades e tarefas “[...] que esvaziam ou mimetizam as possibilidades de exercício de pensamento [pois] [...] o sentido do que se faz, se vive já está disposto” (CALIXTO, 2009, p. 66). Esses imperativos são atravessados por uma razão governamental, que pressupõe que “quanto mais há o que vigiar, mais vigilância será necessária” (RATTO, 2004, p. 177), para garantir a normalidade e o regramento das condutas na ambiência escolar.

O regimento escolar investe no corpo individual, assegurados por “[...] procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: anátomo-política do corpo humano” (FOUCAULT, 2005a, p. 131). Mais do que me prender na exaustão de análise das questões passíveis de problematização existentes neste regimento, interessou-me nesta pesquisa rastrear aquilo que os enunciados exemplificam em termos dos tipos de poder postos em funcionamento para garantir o governo de uns sobre os outros, sobretudo, sobre o corpo e as diferenças de gênero e sexualidade.

Outro documento selecionado para a constituição do *corpus* de análise foi o Relatório PROGESTÃO, que descrevo sumariamente a seguir, pois muitos de seus enunciados foram trabalhados em outro momento do texto.

Chamo de relatório PROGESTÃO, o relatório elaborado pelo CSFX para participação no Prêmio Nacional de Referência em Gestão Educacional no ano de 2004. O PROGESTÃO é um Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares. O Programa foi elaborado pelo CONSED com colaboração da Fundação Ford e das secretarias estaduais de educação e na sua origem o projeto foi concebido com o auxílio do Conselho Britânico e da Embaixada Americana, que socializaram suas experiências de educação à distância (CONSED, 2001), coordenadas pelo CONSED e mantido no Pará pela SEDUC (ARAÚJO, 2008).

O Prêmio Nacional de Referência em Gestão Educacional é uma realização conjunta do CONSED, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Fundação Roberto Marinho (FRM)<sup>69</sup>. O relatório é constituído pelos seguintes tópicos: 1) Identificação da escola, 2) Justificativa, 3) Instrumento de auto-avaliação, que se desdobra em 05 sub-tópicos: a) Apresentação Colégio São Francisco Xavier, b) Fluxograma do Colégio São Francisco Xavier, c) Linhas básicas do Projeto

---

<sup>69</sup> Na premiação são concedidos diplomas para 06 categorias relacionadas a gestão: Escola Referência Nacional em Gestão, Liderança em Gestão Escolar, Escola Referência Nacional em Gestão – Destaque Brasil, Liderança em Gestão Escolar – Destaque Brasil, Menção Honrosa em Gestão Escolar e Menção Honrosa em Liderança Escolar. Disponível em: [http://www.consed.org.br/003/00301009.asp?ttCD\\_CHAVE=70060](http://www.consed.org.br/003/00301009.asp?ttCD_CHAVE=70060).

Pedagógico do Colégio São Francisco Xavier, *d*) Descrição analítica dos principais processos de gestão, seus desafios e relação entre estes e os resultados de aprendizagem dos alunos do Colégio São Francisco Xavier e *e*) Principais aspectos que tornam o Colégio São Francisco Xavier eficaz. Em seguida, mais dois tópicos: 4) Plano de ação para melhoria do Colégio São Francisco Xavier e 5) Relatório da auto-avaliação.

Este relatório foi selecionado por apresentar um amplo espectro de informações sobre o colégio, sobretudo aquelas relacionadas às práticas de gestão escolar e organização das ações, atividades, projetos e parcerias desenvolvidas na instituição que apontam sua singularidade de escola em regime de convênio. As práticas de gestão relatadas neste documento são formas de governos dos indivíduos, são formas de condução das condutas por meio da utilização de diferentes técnicas de poder que instituem verdades.

Para marcar essa especificidade do colégio muitos enunciados que compõem este documento são do campo discursivo religioso, sobretudo aqueles que ressaltam o esforço do Colégio para desenvolver sua missão: “formar, através de uma educação libertadora cidadãos com princípios éticos e cristãos, capazes de transformar a sociedade” (PROGESTÃO, 2004, p. 63). Tais enunciados instauram regimes de verdade ao produzir discursos sobre a gestão escolar pautados em conceitos tanto da matriz crítica quanto neoliberal de gestão escolar atravessados ainda por princípios religiosos: gestão democrática, colegiado, descentralização, conscientização, cidadania, participação, autonomia, parceria, formação espiritual, comunidade. As práticas de gestão pautadas nesses conceitos são consideradas desprovidas de poder, pois como bons “pastores”, bons líderes, os gestores buscam instaurar um clima de harmonia no colégio, de convivência democrática, apaziguando os conflitos e normalizando as condutas individuais e dos diferentes grupos em busca da felicidade comum.

O relatório em vários de seus enunciados dá ênfase ao componente curricular AVC como propulsora do caráter de diferenciação do colégio, que possibilita tratar dos temas transversais, como gênero e sexualidade em um componente curricular, como pelo seu trabalho desenvolvido a partir da insígnia do colégio “Fé e Ciência” que visa cumprir a missão exposta acima. Ao enunciar uma matriz curricular diferenciada “[...] que enfatiza disciplinas que promovem o resgate de valores éticos, críticos e de convivência democrática no processo ensino aprendizagem” (PROGESTÃO, 2004, p. 36), busca-se dar ênfase ao discurso de uma formação humana essencializada, em que predomina a noção de um sujeito universal, estável, unificado, totalizado, individualizado, interiorizado (ROSE, 2001).

Outro documento que compõe o *corpus* de análise por ser prolixo na produção de discursos que normalizam os sujeitos no colégio é o Código de Ética e Conduta. Este código foi construído durante o planejamento em 2007 e é-nos apresentado em forma de uma pequena cartilha de 12 páginas, no tamanho 15X21 cm, apresentando na capa o brasão do colégio cujo lema é “Fé e Ciência” e foi distribuída aos docentes e funcionários do colégio. Este documento é considerado “[...] fruto de discussões acerca de nossas ações e responsabilidades enquanto profissionais. Nele constam normas, [...] além de premiação e sanção como medidas de intervenção e motivação junto à prática de nossos professores e funcionários” (p. 02)<sup>70</sup>. A cartilha, além de resumir a “filosofia da escola”, apresenta a equipe gestora e suas funções e em seguida apresenta “[...] algumas orientações básicas para o cotidiano da nossa prática pedagógica” (p. 05). Ao final traz um resumo do Regimento Interno do CSFX.

Uma cartilha, sobre qualquer tema, põe em funcionamento dispositivos de normalização dos sujeitos articulando saber-poder, pois se constitui como um guia, um modelo de condutas esperadas em relação à temática enfatizada. Santos (2009), ao analisar as cartilhas formativas do Programa de Capacitação de Multiplicadores (as) em Gênero e Políticas Públicas, proposto pela Federação de Órgãos para Assistência Sócio-Educacional (FASE), as considera como dispositivos pedagógicos. Como tal, estariam preocupados com as mudanças nas relações de gênero, enunciando como estas relações podem/devem ser a partir de mecanismos de poder pastoral, disciplinares e biopolíticos que subjetivam as mulheres de diferentes formas.

A cartilha que materializa o código de ética e conduta do colégio pode ser considerada um dispositivo pedagógico normalizador movimentado por tecnologias disciplinares de poder, pois regulam a conduta, a ação e participação dos indivíduos na instituição assim como as relações que devem ser estabelecidas com os outros e consigo mesmo. Os imperativos das exigências funcionais são apresentados sob a regência de um poder pastoral-disciplinar que traz duas faces de um mesmo processo: humanização e disciplina, esclarecimento e sujeição, liberdade e constrangimento (GARCIA, 2009), que são articulados para promover uma vigilância constante e produtiva dos sujeitos no colégio. Os enunciados referentes às orientações, as premiações e as sanções investem na possibilidade de constituição de funcionários que desenvolvam uma função pastoral-disciplinar.

---

<sup>70</sup> Apresentação do Código de Ética e Conduta do CSFX elaborada pela equipe gestora.

As orientações referidas neste documento são apresentadas em pequenos tópicos, que as descrevem, seguida da citação da premiação e da sanção em relação à mesma e de uma imagem ilustrativa, que tenta reiterar os enunciados de cada tema. A imagem tem um sentido “[...] ativo e produtivo, isto é, *imagem* como *estratégia de visibilidade* que produz e constitui os objetos, as situações, os sujeitos de que fala, alterando significativamente nossos modos de ver e de nos relacionarmos com o mundo” (COSTA, 2003, p. 47 – grifos da autora). As relações que mantém com as palavras são marcadas por ambiguidades, haja vista que “[...] se em alguns casos as *imagens* compõem textos de leitura quase que “independentes”, em outros, as *palavras* ajudam a direcionar os modos de ver as imagens conferindo-lhes movimento e uma infinidade de elementos que se nos abre a múltiplas interpretações” (COSTA, 2003, p. 48 – grifos da autora). As imagens do código de ética e conduta do colégio têm ares de uma *função* pedagógica e uma *função* estética, pois busca evidenciar os “ensinamentos” do texto através da visibilidade de imagens que facilitem sua apreensão assim com pretende “atrair”, motivar, seduzir o(a) leitor(a) (COSTA, 2003).

As “orientações básicas” que a cartilha apresenta põem em exercício o poder disciplinar, sobretudo, quando se trata do controle do tempo e dos corpos dos indivíduos no espaço escolar, disciplinamento das condutas tanto referente à assiduidade e pontualidade, quanto à postura e vestuário, cumprimento dos prazos, relações interpessoais entre outras determinações. Ao todo são 08 tópicos-temas que compõem essas orientações: “Tá na hora”, “Com que roupa eu vou?”, “Eu também sou gente”, “Olho na data”, “Dispensado”, “Alô, alô”, “Está comigo, mas é nosso!”, “Está a sua cara”, “Tem que resistir”, “Olha a xepa”, “Seja transparente” e “Passe adiante”.

No tópico “Com que roupa eu vou?” do código de ética e conduta os atravessamentos de gênero e sexualidade demarcam as orientações dadas aos funcionários do colégio:

Use de bom senso na hora de escolher a roupa para seu dia de trabalho. Se você tem contato direto com o público, use roupas discretas, evite cores muito fortes e nada de exageros como acessórios grandes, maquiagem forte, decotes enormes e saias minúsculas. Suas roupas falam por você. Elas influenciam em sua postura e em sua credibilidade.

**PREMIAÇÃO:** Elogios, parabéns.

**SANÇÃO:** Não dar aulas se a roupa estiver inadequada (2007, p. 05).

Os enunciados que formam essa trama discursiva permitem notar o funcionamento do poder disciplinar. “A disciplina ‘fabrica’ indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como

instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 2005c, p. 143), para controlar, adestrar os indivíduos e seus corpos por meio de técnicas minuciosas disseminadas por um poder capilar. “Não é um poder triunfante [...] é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado” (FOUCAULT, 2005c, p. 143). Nos enunciados que compõem as orientações do tópico de ética e conduta referente à “Com que roupa eu vou?”, observa-se o mecanismo de poder disciplinar em ação, especificando minuciosamente o que se espera do indivíduo, as posturas e as condutas consideradas adequadas e a necessidade de controle dos corpos dos indivíduos.

Para ratificar o tópico “Com que roupa eu vou?”, é apontada a necessidade de uma vigilância hierárquica por meio de uma cadeia de olhares que permite o controle dos indivíduos. A disciplina faz essa espreita, pois esta “[...] é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-lo às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-lo durante todo o tempo de atividade e submetê-lo a uma perpétua pirâmide de olhares” (FOUCAULT, 2006a, p. 106).

O código enfatiza ainda o controle externo, exercido nesse caso, pela equipe técnica da escola, que inclui a supervisão e a orientação educacional, que segundo o código é responsável pela observação de seu cumprimento e pela atribuição de punições e recompensas, aplicando a sanção e concedendo a premiação prevista no código a quem for merecedor. Na lógica disciplinar o supervisor utiliza “[...] pequenas técnicas das vigilâncias múltiplas e entrecruzadas, dos olhares que devem ver sem ser vistos” (FOUCAULT, 2005c, p. 144), para poder utilizar a sanção normalizadora.

As sanções expressas no código de ética e conduta têm o objetivo de qualificar os comportamentos e atitudes dos funcionários do colégio, utilizando punições que vão desde uma “chamada de atenção”, advertências e notificações no livro de registro do colégio até suspensão das funções, exposições públicas. O código de ética e conduta é voltado todos os profissionais do colégio, mas nos enunciados do tópico “Com que roupa eu vou?”, a sanção normalizadora volta-se para o controle das atividades, sobretudo das professoras, ao descrever que a punição será “não dar aula se a roupa estiver inadequada” e apresentar imagens de mulheres-professores com trajés “bem comportados”, num tom formal e discreto. O descritor desse tópico enumera as prescrições de como agir, se vestir, se comportar, o que usar no ambiente escolar, voltados para as mulheres, as professoras. Na concepção de docência materializada nesses enunciados observamos uma concepção de gênero baseada na construção de *papéis* masculinos e femininos que seriam primeiramente “[...] padrões ou regras

arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar...” (LOURO, 1997, p. 24).

Os enunciados acima são constituídos por uma formação discursiva sobre a docência feminina que tem sido desenvolvida desde o início do século XX, que associa a docência à mulher, sendo a professora idealizada como modelo de virtude, que deveria ter uma conduta moral ilibada, “[...] seus trajés e seus modos devem ser, na medida do possível, assexuados. Sua vida pessoal além de irretocável, deve ser discreta e reservada” (1997, p. 106). Esses discursos acabaram por tipificar as professoras impondo “[...] maneiras de ser apropriadas, falas convenientes, olhares e gestos adequados e decentes” (LOURO, 1995, p. 176). As imagens desse tópico do código acabam reforçando a representação de professora assexuada, exemplo de retidão.

Na descrição das premiações observei enunciados do campo discursivo da administração escolar, que fazem funcionar o poder pastoral por meio de um conjunto de saberes *psi*, como as produções de auto-ajuda e da Psicologia, em que é recorrente um vocabulário próprio que inclui liderança, persuasão e motivação (CALIXTO, 2009)<sup>71</sup>. A equipe técnica do colégio, com sua autoridade de líder de uma instituição educativa, utiliza-se de técnicas motivacionais para convencer os funcionários das condutas desejadas para o cumprimento das funções de cada indivíduo no colégio e, sobretudo, de sua missão enfatizada na referida cartilha: “formar, através de uma educação libertadora cidadãos com princípios éticos e cristãos, capazes de transformar a sociedade” (p. 03). O exercício de poder em seu caráter produtivo assume os “Elogios e parabéns” como forma de motivar os funcionários a assumirem as condutas desejadas, sendo disciplinados e vigilantes. Os “Elogios e parabéns” são as premiações mais enunciadas no código de ética e conduta, nos tópicos: “Com que roupa eu vou?”, “Olho na data”, “Alô, alô”, “Está comigo, mas é nosso!”, “Está a sua cara”, “Tem que resistir”. Por meio das premiações atribui-se uma recompensa, o par binário da sanção. Na materialidade enunciativa do código de ética e conduta há uma intensa reverberação do poder disciplinar, para produzir “[...] corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”” (FOUCAULT, 2005c, p. 119).

Os dispositivos de poder acionados pelo Código de Ética e Conduta do CSFX penetram os corpos não somente daqueles a quem se refere, os funcionários, mas também dos

---

<sup>71</sup>Para Rose (1998), a história dos saberes *psi* está liga à história do governo liberal de uma dupla maneira: 1) mediante as técnicas de inscrição que permitiram que as subjetividades se tornassem permeáveis às técnicas de governo; e 2) mediante a constituição de políticas múltiplas que pretendem conduzir a conduta dos indivíduos, não só através da disciplina, mas principalmente através de sua liberdade e atividade.

alunos e alunas que têm suas condutas normalizadas a partir desses modelos de comportamentos considerados apropriados para um colégio. Serve como um padrão de normalização dos comportamentos, atitudes e ações de todos que ocupam esse espaço, inclusive, dos visitantes, pois não é permitida a entrada de pessoas com “trajes inadequados” em uma instituição que valoriza os princípios cristãos, a decência, as virtudes, devem ser lidas no corpo, sobretudo, na forma de se vestir, de se comportar, de estar nos ambientes. Especialmente as mulheres e as meninas são chamadas a manter o corpo na retidão imposta pelos valores religiosos, como uma forma de prevenir desvios, transgressões, por meio de seu disciplinamento e normalização. As mulheres e as moças são consideradas mais propensas à “corrupção moral”, sobretudo aquelas ligadas à vaidade, ao cultuamento do corpo largamente veiculada pela mídia e pela cultura do consumo<sup>72</sup>.

Por meio de diferentes estratégias de poder, o colégio produz uma articulação “corpóreo-moral”, que exerce a função de moralizar corpos considerados insubmissos, “corpos promíscuos” com um estatuto de verdade, por se instituírem como práticas católicas. A produção discursiva sobre o corpo captura alunos(as) e professores(as). Contudo no exercício de poder institui também lugares de resistências e de liberdade.

Outro documento que aciona dispositivos de saber-poder e verdade é o Projeto Político Pedagógico (2008), pois este é um artefato considerado fundamental para a organização dos aspectos administrativos, pedagógico-curriculares, financeiros da escola. No CSFX o PPP é considerado o projeto que expressa o tipo de gestão que se propõe para o colégio e que, por conseguinte, possibilita a diferenciação das demais escolas em termos administrativos, pedagógicos, curriculares e de estrutura física<sup>73</sup>. O Projeto Político Pedagógico (2008) enuncia a especificidade da matriz curricular da instituição, cuja proposta do ensino fundamental foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação<sup>74</sup>. Na apresentação do PPP (2008), sua construção é assim descrita: “[...] é o resultado de longos anos de caminhada, planejamento e participação coletiva de toda comunidade escolar” (p. 03). No PPP não há enunciados sobre os conflitos e relações de poder em exercício no colégio, pois em sua missão há a intenção de construir um espaço educativo harmonioso, pautado nos

---

<sup>72</sup>Eduardo Ribeiro Dantas (2007) na tese de doutorado “A produção biopolítica do corpo saudável: mídia e subjetividade na cultura do excesso e da moderação” analisa o processo de constituição do corpo a partir dos agenciamentos de poder da mídia, que subjetiva os sujeitos na regulação de seu próprio corpo, sem incorrer aos excessos, mas à moderação como necessidade para um corpo supostamente saudável.

<sup>73</sup>A LDB 9394/96 estabelece: Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica.

<sup>74</sup>O Conselho Estadual de Educação entre outras atribuições é responsável pela aprovação da matriz curricular das escolas e pela aprovação de convênios celebrados com escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/?q=node/137>

princípios religiosos em que as tensões dão lugar à promoção da paze do bem comum e a solidariedade. No PPP também são enfatizados os mesmos aspectos destacados do Relatório PROGESTÃO (2004) em relação a sua condição de “[...] entidade inovadora no município de Abaetetuba” (PPP, 2008, p. 04), com destaque para o componente curricular AVC<sup>75</sup>.

Outro documento usado nas análises desenvolvidas ao longo do texto é o Conteúdo Programático das Disciplinas construído pelos docentes junto com a equipe técnica no início de cada ano para estabelecer o que deve ser trabalhado em cada componente curricular. O Conteúdo Programático das Disciplinas do CSFX do ano de 2009 apresenta uma justificativa de cada componente curricular, incluindo aspectos cognitivos e sociais e os objetivos da mesma, numa tentativa de articular aos conteúdos à missão do colégio: “formar, através de uma educação libertadora cidadãos com princípios éticos e cristãos, capazes de transformar a sociedade” (PPP, 2008, p. 03). As justificativas dos componentes curriculares entrecruzam enunciados da formação discursiva religiosa e educacional crítica, como se pode observar no fragmento abaixo referente ao componente curricular Matemática:

Sendo a Matemática um dos elementos fundamentais na formação do cidadão, buscamos através dela estabelecer conexões entre a matemática da vida e a matemática de sala de aula. De modo a possibilitar o desenvolvimento de atitudes e valores que privilegiem a vida humana (p. 36).

Os enunciados que explicam a relevância dos componentes curriculares no currículo escolar trazem um forte apelo para a formação do cidadão, crítico e cristão, numa visão humanista, que enfatiza valores morais tais como respeito, justiça, amor, liberdade e solidariedade.

Em seguida são apresentadas as equipes de docentes dos componentes curriculares e os recursos pedagógicos que podem ser utilizados nas aulas. Ao final é apresentada a lista de conteúdos selecionados para cada componente curricular, seguindo uma divisão por série e bimestre em que deve ser trabalhado. Os conteúdos são pensados a partir da justificativa, dos objetivos dos componentes curriculares e da missão do colégio.

O último documento selecionado por ter sido construído no ano da pesquisa de campo (2009) foi o relato de experiência intitulado “Desmistificando a sexualidade em Rodas de Conversas”, produzido pelos(as) alunos(as) e docentes do componente curricular AVC a partir de um projeto sobre gênero e sexualidade para concorrer ao 5º Prêmio de Igualdade de

---

<sup>75</sup>Não me alongo na descrição desse documento, para não incorrer em repetições, pois dele foram retirados alguns enunciados analisados ao longo do texto.

Gênero. O Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero foi instituído em 2005 como parte do Programa Mulher e Ciência, da Secretaria de Políticas para a Mulher (SPM/PR), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), o Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e com o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM)<sup>76</sup>. O prêmio busca estimular estudantes do ensino médio, graduados, especialistas, mestres e estudantes de doutorado a produzir redações e artigos científicos na área das relações de gênero, mulheres e feminismo.

O projeto “Desmistificando a sexualidade em rodas de conversa” foi construído pelos(as) alunos(as) do colégio a partir de discussões em sala sobre a temática sexualidade. O projeto foi executado num bairro da periferia do município de Abaetetuba em 2008, tendo como foco a divulgação de informações sobre gravidez, métodos contraceptivos, planejamento familiar, doenças sexualmente transmissíveis, AIDS. Após a realização do projeto, as docentes do componente curricular AVC decidiram inscrevê-lo para participar do 5º Prêmio de Igualdade de Gênero na categoria “Escola Promotora da Igualdade de Gênero”, em 2010. O referido projeto teve como objetivo geral: “proporcionar discussões, reflexões e debates sobre gravidez na adolescência, as DST e AIDS, sexualidade, sexo, preconceito, discriminação no espaço escolar” (RELATO DE EXPERIÊNCIA, 2009, p. 04). O apelo discursivo no projeto se dirige as questões de cuidado e prevenção, elementos discursivos presentes nas campanhas governamentais ligadas a sexualidade.

Embora estes documentos aqui destacados não apresentem com recorrência enunciados sobre gênero e sexualidade, foram selecionados para compor o *corpus* empírico deste trabalho porque os considero propulsores de reverberações de enunciados da formação discursiva religiosa e das condições de emergência do componente curricular AVC, onde as questões de gênero e sexualidade são trabalhadas. É sobre as condições de emergência desse componente curricular no CSFX que trato a seguir.

### 3.3 O COMPONENTE CURRICULAR ASPECTOS DA VIDA CIDADÃ (AVC): CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA NO CURRÍCULO DO CSFX

O componente curricular do ensino fundamental Aspectos da Vida Cidadã tem adquirido centralidade nas escolas diocesanas do município de Abaetetuba, entre elas o

---

<sup>76</sup>Disponível em: <http://www.cnpq.br/premios/2010/ig/> Acesso em: 23/02/2009.

CSFX, no qual ela é apresentada no PPP como o grande diferencial do colégio<sup>77</sup>. As condições de emergência do componente curricular AVC são marcadas por práticas discursivas que se caracterizam pela definição dos propósitos educativos do CSFX que se enuncia como uma instituição *inovadora* em relação à educação ofertada por outras instituições educativas. Essa *inovação* fundamentada pela caracterização exposta anteriormente tem no componente curricular AVC sua possibilidade de concretização, pois esta é atravessada por discursos que tentam materializar o lema do colégio “Fé e Ciência”, uma síntese de sua missão: “Formar, através de uma educação libertadora cidadãos com princípios éticos e cristãos, capazes de transformar a sociedade” (PPP, 2008, p. 03; PROGESTÃO, 2004, p. 63).

A ideia de acrescentar mais uma disciplina ao currículo escolar é tributária de um pensamento sobre currículo pautada numa perspectiva tradicional em que este “[...] é pensado como um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e aos jovens nas escolas” (SILVA, 2003, p. 13). Essa condição de possibilidade se constituiu pelo fato de o discurso sobre currículo do CSFX evidenciar aproximações discursivas do discurso curricular oficial, pois suas referências são os Parâmetros Curriculares Nacionais o que possibilitou a criação do componente curricular AVC.

Na década de 1990 a educação e o currículo adquiriram centralidade no processo de reestruturação da sociedade assumida pela direita, ao combinar o neoliberalismo (econômico) com o neoconservadorismo (moral) (SILVA, 1995). Como núcleo do processo de institucionalização da educação o currículo foi reestruturado a partir da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais que pretendiam garantir o que se convencionou chamar de um “Currículo Nacional” com conteúdos mínimos comuns com o objetivo de assegurar uma pretensa uniformização curricular<sup>78</sup>. Entretanto, os PCN apropriam-se do discurso pedagógico contemporâneo para designar que, através da educação, as atrocidades do mundo moderno deveriam ser combatidas. Objetivando uma sociedade mais “justa”, os PCN entendem a escola como grande responsável na construção da cidadania.

---

<sup>77</sup> Além do CSFX, duas escolas em regime de convênio com a Diocese de Abaetetuba, Cristo Redentor e Cristo Trabalhador, incluíram essa disciplina no currículo escolar e segundo a diretora o CSFX propôs a SEDUC que estendessem sua oferta para toda Rede Estadual de Ensino.

<sup>78</sup> A educação brasileira nos anos 1990 passou por um conjunto de reformas que seguem as diretrizes da reforma geral do Estado realizada no Brasil, entre elas a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), a Lei do FUNDEF (Lei 9424/96) e do Plano Nacional da Educação (Lei 10.172/2001), a Lei n.º 9.131 de 24 de novembro de 1995 que instituiu o Conselho Nacional de Educação (CNE) com função de atribuir normas, deliberações e assessoramento ao Ministério da Educação; a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1996. Não é a intenção neste trabalho analisar os PCN.

Dessa forma, o currículo assumiu uma “lógica disciplinar”, que “[...] imprimiu uma ordem geométrica, reticular e disciplinar, tanto aos saberes quanto à distribuição desses saberes ao longo de um tempo” (VEIGA-NETO, 2002, p. 169). De tal modo, o currículo é duplamente disciplinar, pois articula disciplinarmente saberes e comportamentos: “[...] as disciplinas são partições e repartições [...] que estabelecem campos especiais, específicos, de permissões e interdições, de modo que elas delimitam o que pode ser dito/pensado e feito (“contra” o que não pode ser dito/pensado e feito)” (VEIGA-NETO, 2008, p. 47).

A criação de novas disciplinas curriculares pode ser pensada como uma tentativa de “repartir” os espaços e os tempos em que determinados saberes e comportamentos podem ser trabalhados. Tal divisão é respaldada pela LDB 9394/96 que determina que os currículos do ensino fundamental e médio, “[...] devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Art. 26). A criação pelas escolas brasileiras de disciplinas para compor a parte diversificada tem sido corolário de uma tentativa de dar conta dos chamados temas transversais, instituídos pelos PCN e que foram pensados como alternativas no âmbito da “engenharia curricular” disciplinar, que “[...] admite tantas disciplinas, tantas especialidades quantos forem os casos” (VEIGA-NETO, 2002, p. 180). A instituição de temas transversais é uma tentativa de “resolver e recuperar (pela interdisciplinaridade) a pretensa unidade do mundo que teria sido quebrada na contemporaneidade” (VEIGA-NETO, 2002, p. 180) e ainda dar conta dos conjuntos de questões vivenciadas por crianças, jovens e adolescentes supostamente invisibilizadas pelas disciplinas comuns.

No ensino médio o CSFX acrescentou em sua proposta curricular “[...] uma aula semanal de Ensino Religioso em todas as séries, bem como uma aula semanal de Ensino Religioso e Aspectos da Vida Cidadã na primeira e segunda etapa da Educação de Jovens e Adultos”(PROGESTÃO, 2004, p. 11)<sup>79</sup>. De acordo com a diretora os componentes curriculares AVC e Ensino Religioso, guardadas suas especificidades, são trabalhadas como complementares e o componente curricular AVC da proposta curricular do ensino fundamental é comparada com Sociologia e Filosofia componentes curriculares do ensino

---

<sup>79</sup> A LDB 9394/96 determina no Art. 33 que o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter: I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que responsabilizar-se-ão pela elaboração do respectivo programa.

médio que desempenhariam o papel de trabalhar e problematizar as questões sociais, visando a conscientização dos educandos. Essa grade curricular diferenciada é citada em vários documentos: “O CSFX é a única escola no Pará a oferecer uma aula de Língua Portuguesa a mais e duas aulas da disciplina de Aspecto da Vida Cidadã e uma de Informática” (PROGESTÃO, 2004, p. 69)<sup>80</sup>.

Essa “matriz curricular diferenciada” do CSFX foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, Câmara de Ensino Fundamental, em 16 de Agosto de 2001. O componente curricular Aspectos da Vida Cidadã (AVC) foi autorizado com uma carga horária anual de 320 horas, o que equivale a duas aulas semanais (45 minutos cada módulo-aula). A SEDUC criou um código especial para a lotação dos(as) docentes contratados pela Diocese de Abaetetuba para trabalhar com o componente curricular AVC no ensino fundamental.

Inicialmente o componente curricular AVC era trabalhado em conjunto com Informática, através do projeto de inclusão digital e social chamado de “Escola de Informática e Cidadania” (EIC). Essa articulação entre os dois componentes curriculares foi possível a partir da parceria do CSFX com o Comitê de Democratização da Informática (CDI) uma ONG que “[...] também trabalha nesta perspectiva de inclusão social dos menos favorecidos” (Projeto CDI). A EIC “[...] tem como finalidade promover a inclusão digital e social utilizando a pedagogia freiriana” (Projeto CDI). Tal projeto pretendia promover a interdisciplinaridade por meio de “[...] conteúdos significativos de formação ao exercício e construção de cidadania” (Projeto CDI).

Os dois componentes curriculares fazem um forte apelo à constituição do sujeito cidadão fundamentando-se em pressupostos da educação popular, sobretudo aqueles ligados à educação libertadora de inspiração cristã, que fazendo a crítica às estruturas sociais vigentes pretende atender as necessidades educativas das classes populares aliada ao desenvolvimento de princípios cristãos que contribuiriam com a formação moral e ética dos(as) alunos(as). Essa articulação entre esses componentes curriculares é justificada da seguinte forma:

Ressaltamos que essas disciplinas extra-curriculares são embasadas nas diretrizes curriculares, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na própria filosofia da escola que é ‘Formar através de uma Educação Libertadora, cidadãos com princípios éticos, cristãos, capazes de transformar a sociedade’ (PROGESTÃO, 2004, p. 42).

---

<sup>80</sup>A Informática é trabalhada como disciplina e não como tema transversal sendo que a Diocese de Abaetetuba arca com as despesas de pagamento do docente da mesma.

Para atender os objetivos propostos pelos componentes curriculares a Diocese de Abaetetuba contratou duas pedagogas com formação e experiência que correspondem aos critérios que incluem conhecimento e engajamento religiosos e sociais, como exposto por uma das professoras do componente curricular AVC:

[...] me convidaram pra trabalhar, com essa disciplina [Aspecto da Vida Cidadã] [...] ela trabalha com vários aspectos sociais, religiosos; então ela trabalha com todos os âmbitos da sociedade, então os pedagogos conseguem com certeza, administrar essa disciplina, porque geralmente dizem que a gente conhece de tudo um pouquinho, então me convidaram e eu aceitei e até hoje [desde 2003] eu estou aqui trabalhando essa disciplina, gosto muito, me identifico muito com a disciplina.

Os enunciados sobre o componente curricular dão a entender que sua edificação foi pensada para uma forma de mobilizar forças sociais, políticas, religiosas e educacionais das duas instituições a que o CSFX pertence. É um componente curricular, que se afasta do Ensino Religioso abertamente confessional e se aproxima das exigências educacionais das teorias educacionais críticas, ao enfatizar a formação cidadã dos sujeitos discentes, sem, entretanto deixar de enfatizar a formação do bom cristão e do cidadão de bem.

Dessa forma, o componente curricular se propõe a trabalhar as questões sociais articulando valores laicos e religiosos, o que não significa apenas “equilíbrio” entre as demandas do Estado e da Igreja em termos dos saberes considerados necessários à formação da juventude e da construção de uma moralidade que regula os comportamentos e as condutas dos adolescentes e jovens em processo de escolarização. O componente curricular AVC como um dispositivo curricular de normalização produz injunções do discurso sobre gênero e sexualidade para constituir sujeitos que assumam em sua existência *aspectos da vida cidadã*, tanto laicos como religiosos, tais como consciência, liberdade, solidariedade e valores morais.

Na justificativa para a criação desse componente curricular se entrecruzam ainda discursos da pedagogia crítica, que segundo Garcia (2002a) tem seus fundamentos numa “Antropologia socrático-cristã”, e da Igreja Católica, que pensa a educação como uma missão para formar sujeitos éticos e cristãos a partir de valores humanísticos:

[...] a disciplina Aspectos da Vida Cidadã foi pensada como uma temática que pudesse estar desenvolvendo a ética, a construção dos valores pessoais, dos direitos humanos, da convivência democrática, baseados nos quatro pilares da educação que são aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser a partir da observação de que os valores pessoais socialmente justificados em nossa sociedade e até mesmo dentro de nossas escolas não tem sido valorizado ou então as escolas inconscientemente estão desenvolvendo essas atividades de valores de forma desarticulada ou com base nos valores de cada grupo e este fator poderá ocasionar problemas para escola, haja vista

que os valores de um determinado grupo ou pessoa podem não estar de acordo com o valores gerais da sociedade (PROGESTÃO, 2004, p. 11).

O componente curricular AVC utiliza-se dos discursos pedagógicos críticos que enfatizam a noção de um sujeito centrado, consciente, livre, autônomo, aos moldes do sujeito moderno instaurado pelo iluminismo para propor a formação de alunos(as) críticos(as) e conscientes voltados(as) para a construção de uma sociedade justa e democrática. Conforme Corazza (2001), o dispositivo de “cidadania” inventado pelo liberalismo do século XIX produz a cidadania como uma matéria moral a ser trabalhada para garantir a formação do sujeito moral cidadão que se comprometerá com a solidariedade, o respeito, a justiça e o diálogo que devem permear as relações sociais. Em um recorte dos documentos o objetivo do componente curricular AVC é enunciado da seguinte forma:

É trabalhar, e está trabalhando a formação dos alunos em vários aspectos, tanto no aspecto da formação como pessoa, dos valores, da família e dos comportamentos, a partir da sexualidade, da valorização do meio ambiente, então inclui todos esses assuntos porque eles precisam ter uma formação como cidadão (Informação verbal<sup>81</sup>).

Quando inquirida se os outros componentes curriculares também deveriam trabalhar “os aspectos da vida cidadã”, a diretora afirma:

[...] mas a disciplina Aspecto da Vida Cidadã ela reforça mais o respeito, a valorização, a convivência do dia-a-dia, na casa, no bairro, na comunidade onde o aluno está inserido, aqui dentro da escola, na sala de aula, é mais assim forte digamos assim, exige mais que o aluno centralize mais a questão com relação na sua mente, ao seu comportamento diário, isso que a gente tem mais assim pra reforçar (Informação verbal<sup>82</sup>).

O componente curricular tem como escopo mobilizar conteúdos em torno dos diversos aspectos que compõem o exercício da cidadania, transformado-a em matéria moral do adolescente e o jovem que passa a ser “governado” por técnicas de administração e regulação da conduta que pregam a busca e a manifestação da verdade sobre o si mesmo<sup>83</sup>. O mesmo pode ser concebido como um governante dos jovens e adolescentes, “[...] por ter sua prática conformada a um certo diagrama de forças políticas, e a um conjunto de tecnologias

---

<sup>81</sup> Informações prestadas pela diretora do CFSX à autora em pesquisa de campo, 2010.

<sup>82</sup> Informações prestadas pela diretora do CFSX à autora em pesquisa de campo, 2010.

<sup>83</sup> Aqui adoto a palavra governo não no sentido de “Governo do Estado (em geral grafado com G maiúsculo), isso é, essa instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar” (VEIGA-NETO, 2002, p. 19). A palavra governamento é usada “nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar” (VEIGA-NETO, 2002, p. 19), isso é, nos casos em que se trata de “dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes” (FOUCAULT, 1995, p. 244).

administrativas, que enunciam sua própria razão e a do Estado” (CORAZZA, 2001, p. 79). Como um componente curricular consegue governar jovens e adolescentes porque utiliza uma retórica que articula discursos científicos e religiosos nos diferentes temas que discute numa tentativa de “alcançar os jovens” como afirma uma das professoras de AVC.

De acordo com Foucault (2006a), vivemos a “era da governamentalidade” em que táticas contemporâneas de governo são utilizadas para “conduzir as condutas” dos sujeitos individuais e coletivos, nesse caso, de adolescentes e jovens em processo de escolarização. Esse processo de governamentalidade visa transformar os indivíduos em cidadãos, num processo de regulação moral de si próprios e dos outros, pois “os cidadãos moldam suas vidas através das escolhas que fazem sobre a vida familiar, o trabalho, o lazer, o estilo de vida, bem como a personalidade e sua expressão” (ROSE, 1998, p. 43). Esse governo dos adolescentes e jovens por meio do componente curricular AVC pretende administrar suas necessidades, para regular seus dilemas morais e seus comportamentos. É o que podemos observar nos enunciados que justificam o componente curricular no Relato de experiência do projeto: “Desmistificando a sexualidade em Rodas de Conversa” (2009, p. 03-04).

Levando-se em consideração o número de adolescentes atendidos nesta escola e devido à necessidade de ter uma formação voltada ao interesse desta faixa etária, o CSFX acrescentou na sua grade curricular a disciplina AVC, objetivando com isso implementar especificamente no ensino fundamental (5ª a 8ª), práticas educativas que estimulassem os adolescentes a refletir e vivenciar experiências para além dos conteúdos escolares. Nesta disciplina são desenvolvidos vários momentos de aprendizagem, os quais são efetivados através da problematização, tematização e elaboração de intervenções sociais pertinentes às indagações ou problemas detectados na realidade contextual dos alunos(as)<sup>84</sup>.

Ao enunciar as justificativas para a sua constituição, os docentes e os gestores manifestam a preocupação em dar atenção especial aos adolescentes e jovens, por considerarem essa fase como a mais propícia para uma formação dos valores cristãos e cidadãos.

[...] a criança, muitas vezes chega na 5ª série e a gente observa os costumes que estão trazendo das outras escolas ou então da própria família, da própria sociedade em que ele está inserido, mas a gente assim quer ajudar, nesse momento fazer essa parceria com a família, pra que essa criança, esse adolescente chegue a juventude com outro amadurecimento, mas é importante assim a gente frisar que no ensino médio eles continuam essa formação porque a gente vê assim o trabalho que o professor de Sociologia

---

<sup>84</sup> Relato de experiência do projeto: “Desmistificando a sexualidade em Rodas de Conversa”.

tá fazendo é uma continuidade que todos aqueles assuntos de 5ª a 8ª dentro das disciplinas Aspecto da Vida Cidadã.

O campo enunciativo do componente curricular AVC constitui-se de uma injunção múltipla de saberes e poderes, sujeito a debates históricos no meio educacional e religioso, como a constituição de posições de sujeito em termos de gênero e sexualidade, analisada em seguida. Não se trata de um todo coerente, mas de um conjunto de dispersões formado por suas múltiplas possibilidades de enunciação. É nesse terreno, incerto e insinuoso, que se constitui no CSFX discursos sobre gênero e sexualidade, que descrevo a seguir a partir de sua materialidade enunciativa.

#### 3.4 OS DISCURSOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO COMPONENTE CURRICULAR ASPECTOS DA VIDA CIDADÃ: ENTRE O LAICO E O RELIGIOSO

O Projeto Político Pedagógico do Colégio São Francisco Xavier não especifica a disciplina do espaço-tempo curricular no qual deve ser realizada a discussão sobre gênero e sexualidade. Entretanto, como em muitas escolas brasileiras algumas disciplinas se legitimaram como *locus* privilegiado desse debate<sup>85</sup>. O componente curricular Aspectos da Vida Cidadã (AVC) apresenta um rol de temas sociais a serem discutidos entre eles gênero e sexualidade.

Nas diversas modalidades enunciativas que envolvem o componente curricular AVC os discursos sobre gênero e sexualidade são intensificados em diversos enunciados que fazem parte de diferentes séries discursivas que se entrecruzam: gênero-sexualidade-corpo, gênero-sexualidade-cuidado, gênero-sexualidade-perigo, gênero-sexualidade-prevenção, gênero-sexualidade-responsabilidade. Tais séries são atravessadas por relações de saber-poder e verdade marcadas pela preocupação tanto por parte do Estado quanto da Igreja Católica com a sexualidade dos adolescentes e jovens, mais especificamente em disciplinar, controlar, governar as relações de gênero e a sexualidade destes(as) alunos(as).

As questões de gênero e sexualidade têm recebido especial atenção por parte de médicos, pedagogos, psicólogos, juristas, religiosos assim como por parte das instituições a que estes fazem parte e que realizam diferentes investimentos em relação a gênero e sexualidade com objetivos diversos: cuidar, prevenir, orientar, educar, legislar, proteger.

---

<sup>85</sup>Entre as disciplinas que apresentam enunciados sobre gênero e sexualidade estão: *Aspectos da Vida Cidadã* (AVC) (sexualidade: cuidados e prevenção do corpo), *Ensino Religioso* (diversidade cultural), *Educação Física* (sexualidade), *Sociologia* (a questão de gênero, cultura e dominação) e *Biologia* (reprodução, métodos contraceptivos, DST).

Louro (1997) destaca a escola como um dos *locus* privilegiado para as construções de gênero e sexualidade.

[...] historicamente ela [a escola] veio ganhando um lugar especial dentre as demais instâncias e instituições sociais. Alvo de atenção dos religiosos, dos estados e das famílias, ela foi se constituindo como necessária para formação de meninos e meninas, ao mesmo tempo em que deslocava a importância de outros espaços formadores (LOURO, 1997, p. 90).

Nesse sentido, a responsabilidade conferida à escola na formação de meninos e meninas não deixa de ser atravessada por discursos de outras instituições, como a religião, o Estado e a família, que depositam nela a confiança em formar determinados tipos de sujeitos: “à escola foi atribuída, em diferentes momentos, a produção do cristão; do cidadão responsável; dos homens e das mulheres virtuosos/as; das elites condutoras; do povo sadio e operoso; etc.” (LOURO, 1997, p. 90).

No CSFX essa responsabilidade confiada às escolas ganha centralidade no componente curricular AVC por meio das discussões sobre gênero e sexualidade enunciadas como temática que deve contribuir para a formação dos adolescentes e jovens. Nesse sentido, os enunciados sobre gênero e sexualidade aparecem continuamente entrecruzados, sendo ora diferenciados pela oposição *natural* versus *cultural*, em outros momentos são considerados equivalentes tendo como referência o corpo. Entre os documentos encontramos esse tipo de concepção, como a enunciada abaixo:

[...] a gente vê muito ainda que essa questão de gênero ela está muito voltada assim ao homem poder tudo, as mulheres não podem nada, o homem é que é o ser provedor, é o ser provedor e a mulher fica ali só recebendo as orientações, tudo que ele acha que é certo ela faz.

[...] a relação de gênero pra mim é você poder definir, mas não só masculino e feminino, mas a questão do respeito, [...] tentar acabar com a questão do machismo [...] A questão do gênero, ela é ainda importante principalmente na relação homem e mulher (Informação verbal<sup>86</sup>).

Esses enunciados possuem um princípio de diferenciação que associa gênero à questão da mulher, pois podemos identificar como referente a dominação masculina que polarizaria as relações entre homem dominante e mulher dominada a partir de uma concepção de poder como propriedade. Essa concepção dá significado a uma relação de poder unilateral, reforçando a noção de poder como algo que se possui e que teria apenas aspectos negativos/repressivos, resultando em uma posição de sujeitos numa relação fixa e vertical.

---

<sup>86</sup>Informações prestadas pela professora de AVC do CSFX à autora em pesquisa de campo, 2010.

A analítica de poder foucaultiana contrapõe-se a essa ideia de poder como algo que alguém detém de forma fixa e de modo unificado, para afirmar que ele está contido nas relações, como uma força que age sobre forças, sendo exercido e atravessando os corpos em diferentes direções. Ora, o poder não se outorga, não se dá, não se troca, se exerce; não é uma propriedade e também não é apenas dominação e exploração, mas produz realidades, campos de saber e objetos de conhecimento, produz práticas de atenção e de cuidado, fabrica modos de ser e viver, sentir, pensar e agir (FOUCAULT, 2005c).

Nessa concepção de poder não há lugar para a noção de mulheres e homens como categorias essencializadas, hierarquizadas ou polarizadas, pois, no exercício do poder entram em jogo diferentes técnicas que não são aceitas de forma passiva, mas contestadas, resistidas, agenciadas evidenciando que o poder é como “uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade” (FOUCAULT, 2005c, p. 29).

Uma das consequências dessa polarização de gênero reside no fato de construir uma ideia de que a masculinidade e a feminilidade se contrapõem e se excluem num processo de oposição que pressupõe uma única forma de ser homem ou mulher o que implica uma ancoragem em padrões e modelos que edificam fronteiras entre os polos. Tal perspectiva se apóia numa política identitária de gênero e sexualidade, pois,

A afirmação da identidade implica sempre a demarcação e a negação do seu oposto, que é constituído como sua diferença. Esse ‘outro’ permanece, contudo, indispensável. A identidade negada é constitutiva do sujeito, fornece-lhe o limite e a coerência e, ao mesmo tempo, assombra-o com a instabilidade (LOURO, 2001, p. 549)

A crítica às políticas identitárias de gênero e sexualidade são promovidas, sobretudo pela teoria *queer* que não de forma tranquila problematiza a constituição de fronteiras e limites em torno das identidades de gênero e sexuais. A teoria *queer* afirma que as posições de gênero e sexualidade se multiplicaram não se conformando aos contornos comportados das identidades. Na argumentação de Silva (2003, p. 107),

[...] tal como o feminismo, a teoria *queer* efetua uma verdadeira reviravolta epistemológica. O *queer* se torna, assim, uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o conhecimento e a identidade de modo geral. Pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem comportadas de conhecimento e de identidade. A epistemologia *queer*, neste sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa

Essa perspectiva questiona a fabricação de discursos em torno de uma identidade de gênero e sexual oposta entre si e unificada em torno de si mesma como é enunciada no componente curricular AVC. Tal produção discursiva está imersa em políticas de verdade que enredadas por relações de saber-poder enunciam gênero e sexualidade correspondente a corpo. Não um corpo que escapa às normalizações identitárias, mas corpos que são tomados como objetos de conhecimento para serem controlados, cuidados, preservados, alvos de tecnologias de poder como o poder pastoral-disciplinar e a biopolítica. É o que podemos perceber no recorte documental abaixo:

[...] hoje a gente assim precisa estar inserindo esses temas [gênero e sexualidade] com os alunos, trabalhando o que é sexualidade, para eles conhecerem o seu corpo, trabalhar o seu corpo, como desenvolver o seu corpo sem agredir o seu corpo, saber na verdade conduzir, sem explorar de maneira errônea (Informação verbal<sup>87</sup>).

Quando se trata das questões de gênero e sexualidade o corpo ocupa uma centralidade a partir de discursos essencialistas e biológicos assim como voltados para a construção de corpos específicos, mas “[...] embora o corpo biológico seja o local da sexualidade, estabelecendo os limites daquilo que é sexualmente possível, a sexualidade é mais do que simplesmente o corpo” (WEEKS, 2001, p. 23). Para enfatizar a distinção entre *sexo*, *gênero* e *sexualidade*, Weeks (2001) se refere ao primeiro termo como um descritivo para as diferenças anatômicas básicas, internas e externas ao corpo, que se vê como diferenciando homens e mulheres; ao segundo como uma forma de descrever a diferenciação social entre homens e mulheres e ao terceiro como uma construção social e histórica que envolve “o corpo e seus prazeres” na acepção foucaultiana.

Nos documentos referentes ao componente curricular AVC está presente uma concepção de sexo e sexualidade diferenciada da apresentada por Weeks (2001) como podemos perceber no enunciado abaixo:

Sexualidade, ela é diferente do sexo, porque a sexualidade ela é uma coisa que a gente já nasce, todo ser humano já nasce com a sexualidade e o sexo é como o prazer, tá tendo prazer ou tá dando prazer pro outro (Informação verbal<sup>88</sup>).

Essa definição de sexo e sexualidade de forma generalizada e naturalizada com injunção biológica funciona como referência para todo o campo e para todos os sujeitos (LOURO, 2001). Assim, as concepções sobre sexualidade e sexo são mais articuladas a

<sup>87</sup>Informações prestadas pela professora de AVC do CFSX à autora em pesquisa de campo, 2010.

<sup>88</sup>Informações prestadas pela professora de AVC do CFSX à autora em pesquisa de campo, 2010.

discursos biologizantes do que gênero, pois este é enunciado a partir de um domínio de saber que admite a noção de construção histórica e social baseada nas diferenças entre os sexos como se refere Scott (1995).

A ancoragem da sexualidade na biologia costuma ser mais resistente do que ocorre em relação ao gênero. A aceitação da existência de uma matriz biológica, de algum atributo ou impulso comum que se constitui na origem da sexualidade humana persiste em algumas teorias. Quando isso ocorre, opera-se com uma noção universal e trans-histórica da sexualidade e, muitas vezes, remete-se ao determinismo biológico (LOURO, 2007, p. 209).

Ao conceber sexualidade como algo natural, que “se nasce” se reforça o determinismo biológico. Há uma regularidade discursiva em torno da sexualidade que busca dar coerência aos discursos que tem como desígnio conformá-la ao campo de saber da biologia para instituir aquilo que é considerado certo e válido em torno das políticas de significação que delimitam as condições de possibilidade de inclusão da temática sexualidade no currículo escolar. Há uma proliferação discursiva afirmando uma concepção de sexualidade como algo natural, determinado pelos órgãos genitais, percebido no momento do nascimento que se espera que seja coerente com o gênero. Essa concepção de uma suposta coerência entre sexo, sexualidade e gênero, conforme Louro (2004), começa muito cedo:

A declaração “É uma menina!” ou “É um menino!” também começa uma espécie de “viagem”, ou melhor, instala um processo que, supostamente, deve seguir um determinado rumo ou direção. A afirmativa, mais do que uma descrição pode ser compreendida como uma definição ou decisão sobre um corpo (LOURO, 2004, p. 15).

Tal constatação inicial ancorada nos atributos corporais produz a ideia de que a coerência entre sexo (genitais) e sexualidade (“o corpo e seus prazeres” na acepção foucaultiana) é uma decorrência natural do corpo, considerado aqui, em termos estritamente biológico. Entretanto, as supostas “evidências” de um corpo natural, o desloca de sua constituição histórica, que segundo Foucault, regula as práticas e os discursos sobre o corpo, um corpo que é efeito do poder, pois “[...] está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõe limitações, proibições ou obrigações...” para torná-los “submissos e exercitados, corpos dóceis” (FOUCAULT, 2006a, p. 126-127).

Esta preocupação com o corpo não é recente, pois conforme Michel Foucault (2002) evidenciou em “As palavras e as coisas”, o processo de dominação do corpo do homem na modernidade foi construído a partir de uma matriz epistêmica centrada no racionalismo obsessivo e prepotente. Tal episteme transformou o ser humano em um objeto

sobre o qual se projetou, envolvendo-o ou vitalizando-o a partir da biologia, da economia e da filologia.

Em *História da sexualidade 1. A vontade de saber*, Foucault (2005) entende que todo o processo de dominação do corpo do homem surge através das hipóteses repressivas, pois, durante o seu percurso histórico, o corpo sempre foi resultado do discurso sobre si próprio. O corpo organismo tornou-se o foco para a aplicação dos dispositivos disciplinares sobre os corpos individuais, a partir do século XVII, período que também ocorreu a proliferação de discursos sobre a sexualidade a partir da construção de saberes complexos que os constituíram por diferentes campos de conhecimento (FOUCAULT, 2005a).

Segundo Foucault (2005a,) “o sexo foi colocado em discurso” desde o século XVI:

[...] uma primeira abordagem feita deste ponto de vista parece indicar que, a partir do século XVI, a colocação do ‘sexo em discurso’, em vez de sofrer um processo de restrição, foi, ao contrário, submetida a um mecanismo de crescente incitação, 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 e que 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 (p. 17-18).

Na contemporaneidade a sexualidade continua sendo construída a partir de inúmeros discursos que fazem parte de uma arena de disputas produzindo efeitos de verdades imanentes às diversas práticas sociais, entre elas a pedagógica.

A sexualidade é uma área em disputa. Estado, Igreja, Ciência – instituições que tradicionalmente, participavam da sua definição e da delimitação de padrões de normalidade, pureza ou sanidade – concorrem hoje com outras instâncias e grupos organizados que pretendem também decidir a respeito dos contornos da sexualidade (LOURO, 2004, p.64).

Nessas disputas para se legitimar como definidora dos contornos da sexualidade o CSFX por meio do componente curricular AVC estabelece *o quê* deve ser trabalhado em cada série em relação a gênero e sexualidade, a forma *como* deve ser trabalhada e o *porquê* de trabalhar dessa forma e não de outra. Esses três elementos informam a concepção de currículo que orienta a definição de um componente curricular, neste caso em particular, de AVC. Assim, abaixo apresento alguns excertos de discursos sobre *o quê* trabalhar referente às questões de gênero:

Em relação a gênero primeiro fazendo um respeitar o outro, o homem conhecer o papel da mulher, a importância dela, a importância dela dentro da escola é dentro da escola fora da escola, dentro do ambiente familiar [...] dentro dessa relação de gênero ainda existe essa questão de que o homem ganha mais de que a mulher, ainda existe essa relação de que o homem é chefe do lar [...] ainda existe essa relação de que os meninos na turma são eles que conduzem a situação, são eles que dizem como, que dizem as regras, ainda existe muito essa relação que o homem tem que tá a frente de tudo e não a mulher.

[...] um trabalho de, primeiro trabalhar essa questão de gênero depois trabalhar é a questão do corpo, a proteção de seu corpo, como é que a mulher deve ou o homem é aprender a conduzir o seu corpo de maneira saudável.

[...] na 7ª série a questão do namoro, cuidado com as escolhas, cuidado com o tempo. E na 8ª série a gente trabalha com tema sexualidade e mídia, mas eu não trabalho com a oitava série, então o que é que faço? Eu trabalho com 5ª, 6ª e 7ª séries e esses temas eu já trabalho como introdução, uma introdução pra entrar na 8ª série com o tema mesmo sexualidade, só que nós temos no nosso currículo o tema inserido.

[...] hoje a gente assim precisa estar é inserindo esses temas com os alunos, trabalhando o que é sexualidade, eles conhecerem o seu corpo, conhecerem é como trabalhar o seu corpo, como desenvolver o seu corpo sem agredir o seu corpo.

[...] a sexualidade como eu falei a gente trabalha a questão do namoro, cuidado, a orientação do namoro, o cuidado com as escolhas e com o tempo, a gente trabalha em sala de aula com texto, a gente trabalha com vídeos (Informação verbal<sup>89</sup>).

Nesses enunciados destaco alguns referentes sobre *o quê* trabalhar em relação a gênero e sexualidade: *respeito, papel de gênero, corpo, namoro*. A noção de respeito ao papel de gênero aponta para a questão do comportamento considerado adequado que requer um tipo específico de constituição em relação a gênero e sexualidade. Assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais, por meio do tema transversal, *orientação sexual*, esses enunciados evidenciam discursos sobre gênero que deixam de questionar a noção de respeito às diferenças sexuais, valorizando-as em termos de papéis sexuais.

Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um(a) deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas (LOURO, 1997, p. 23-24).

---

<sup>89</sup>Informações prestadas pela professora de AVC do CFSX à autora em pesquisa de campo, 2010.

O conhecimento de seus papéis na sociedade levaria a um respeito das diferenças de gênero e sexuais. Contudo, tais diferenças seriam baseadas numa suposta verdade ancorada no corpo e ainda, não explorariam as relações de poder estabelecidas entre homens e mulheres, que resultam em multiplicidades de gênero. Respeito e tolerância são valores universais considerados indispensáveis à manutenção de sociedades democráticas, que para isso estimula “bons sentimentos” em relação à diversidade (SILVA, 2000). A eficácia destes discursos se deve à política identitária em relação a gênero e sexualidade já explicitada acima e que é reforçada pelo discurso da Igreja que “[...] mobiliza uma série de dualismos: saudável/doentio, normal/anormal (ou desviante), heterossexual/homossexual, próprio/impróprio, benéfico/nocivo etc.” [...] (LOURO, 1997, p. 133), quando se trata de discutir a temática em questão.

Nos enunciados abaixo as orientações da diocese para trabalhar essas temáticas seguem os princípios e valores do cristianismo, em termos do que pode ou não trabalhar e ainda a forma como deve ser trabalhado:

[...] a grande preocupação dos educadores por causa do tema é que a gente trabalha numa escola católica, mas nós tivemos a orientação do bispo que é o nosso presidente da entidade mantedora da diocese [...] a Igreja não é contra, a Igreja é a favor da orientação.

[...] a escola católica ela é contra o uso da camisinha, mas nós sentamos com o dom Flávio, o dom Flávio viu a nossa angustia de estarmos preparados para entrar em campo com os alunos, mas não sabíamos como nós íamos conduzir essas situações, porque nós íamos ter que falar da questão assim, dos anticoncepcionais, da camisinha, íamos ter que falar todos os métodos anticoncepcionais e alguns não são considerados métodos saudáveis, não são considerados métodos seguros eles não são considerados métodos seguros como a camisinha, e aí nós sentamos com o dom Flávio, o dom Flávio disse a seguinte coisa pra gente não se preocupem com essas questões, nós temos questões mais graves a ser observadas, nós estamos vendo os nossos alunos engravidando, nós estamos vendo nossos alunos estarem fazendo sexo, e nós temos que tentar fazer alguns trabalhos pra tentar é segurar essas questões, para estar assegurando a nosso aluno o direito de conhecer o seu corpo, de conhecer os métodos anticoncepcionais, mas o Dom Flávio colocou a seguinte coisa pra gente, não é que a Igreja não quer que diga que a camisinha é o único método de evitar a AIDS, então ele dizia a seguinte coisa pra preparar o aluno pra esta se preparando pra hora certa da relação sexual, usar os métodos que a igreja considera correto que seria a tabelinha, que seria por exemplo, só com um parceiro pra não haver aquele, pra não haver aquela questão de usar vários, de está fazendo sexo com vários parceiros e aí vierem a pegar, pegar vários tipos de doenças então evitar ficar trocando de parceiros, ta trabalhando essas questões com eles, pra eles saberem a hora certa, quem, quem é o parceiro correto, se já é minha hora certa, então estar

trabalhando essas questões com os alunos pra eles estarem refletindo e vê, será que eu já estou preparada para esse momento? (Informação verbal<sup>90</sup>).

Podemos perceber o entrecruzamento discursivo na ideia de orientação pautada nos princípios cristãos, em que a sexualidade é encerrada no casamento heterossexual com a finalidade de reprodução, em que se reaviva o enunciado da virgindade como forma de garantir uma moral intacta e um corpo sadio. Nesse sentido, o trabalho com a temática sexualidade ganha contornos de aconselhamento conservador em que expressões do tipo “pessoa certa”, “tempo certo” demarcam o que se espera do jovem, relativizando a decisão que evoca outra característica de bons cristãos e cidadãos, a *responsabilidade*. A responsabilidade faz parte do discurso crítico educacional que pressupõe um sujeito centrado capaz de fazer escolhas coerentes com a formação que recebeu. Aqui não se considera os atravessamentos de poder a que uma suposta tomada de consciência em relação à responsabilidade para com sua sexualidade e seu corpo estaria enredada, apenas se deposita a confiança ou esperança que a partir de informações biológicas, aconselhamentos religiosos, ensinamentos de mecanismos preventivos o jovem possa fazer a opção considerada apropriada.

A partir desse enunciado, ainda é possível afirmar a expectativa diferenciada em termos de práticas sexuais para cada gênero, pois se refere a “abstinência” como forma de evitar tanto as DST quanto a gravidez. Ou seja, há uma preocupação maior com as jovens, pois se considera que as práticas sexuais precoces as expõem mais as DST e a gravidez precoce.

[...] ano retrasado a gente tava vendo assim uma estatística de 2007 apareceram muitas adolescentes grávidas, aí o ano passado [2008] nós apelamos mais pra esse assunto, trabalhamos mesmo aí no final do ano a gente viu assim que tinha os casos de 3 ou 4 adolescentes só. Às vezes eu digo assim parece que a gente não pode deixar de insistir, como não houve muito tempo pra essa parte a preocupação também com outros temas a gente já viu, mais adolescentes que apareceram grávidas e também a gente vê assim a ociosidade dos jovens. Por exemplo, há uma greve, o que é que eles ficam fazendo? Muitos ficam ociosos, saindo, eu acredito assim que não tem uma outra atividade, não tem um outro tipo de lazer a não ser as festas, os balneários (Informação verbal<sup>91</sup>).

Os enunciados sobre sexualidade produzidos no CSFX mostram como este pretende se auto-responsabilizar pela construção de uma definição de educação voltada para as questões de gênero e sexualidade que se diferencie daquela exposta por outras instituições,

---

<sup>90</sup>Informações prestadas pela professora de AVC do CFSX à autora em pesquisa de campo, 2010.

<sup>91</sup>Informações prestadas pela diretora do CFSX à autora em pesquisa de campo, 2010.

como a mídia por exemplo. Ao mesmo tempo se coloca como co-responsável em trabalhar gênero e sexualidade preenchendo uma lacuna supostamente deixada pela família, que não estaria cumprindo seu papel por sua ignorância em relação ao tema. No relato de experiência sobre o projeto “Desmistificando a sexualidade em Rodas de Conversas” percebemos nos enunciados essa concepção:

[...] acreditava-se que as famílias apresentavam resistência à abordagem dessas questões [gênero e sexualidade] no âmbito escolar, mas atualmente sabe-se que os pais reivindicam a orientação sexual nas escolas, pois reconhecem não só a sua importância para crianças e jovens, como também a dificuldade de falar abertamente sobre esse assunto em casa<sup>92</sup>.

A família nuclear tem assumido um lugar singular nas sociedades ocidentais, a partir do século XVIII, em que se constitui uma polícia das famílias e uma família feita polícia, como efeito-instrumento da biopolítica das populações (DONZELOT, 2001)<sup>93</sup>. Em relação à educação a família é chamada a ser parceira da escola para assumir a tarefa de educar e cuidar das gerações mais novas ou dela se espera um consentimento para trabalhar determinados temas, como gênero e sexualidade. Neste fragmento de um documento do CSFX é possível descrever a existência dessas duas formas de ver a família e sua relação com a educação: uma voltada para ideia de que a sexualidade é um tema que deve ser confinado a família, como lugar privado, que não permitiria que a escola tratasse de um tema considerado próprio desta instituição. É o discurso da família nuclear como suporte educativo das crianças e jovens que vai se juntar os discursos que acentuam que “[...] a privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças” (LOURO, 1997, p. 96).

Essa ideia de que “[...] a sexualidade deva estar confinada à esfera privada reduz a sexualidade às nossas específicas práticas sexuais individuais, impedindo que concebamos a sexualidade como sendo definida no espaço social mais amplo” (BRITZMAN, 1996, p. 80), pois como “dispositivo histórico” a sexualidade é uma invenção social, que se constitui historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem "verdades".

Por outro lado, a escola é convocada a assumir a tarefa de trabalhar gênero e sexualidade quando a família é qualificada como incapaz de formar adequadamente as

---

<sup>92</sup> Justificativa do relato de experiência sobre o projeto “Desmistificando a sexualidade em Rodas de Conversas”.

<sup>93</sup> Donzelot (2001), no livro “A Polícia das Famílias”, discute como o social se centrará em torno da família na França dos séculos XVIII e XIX. O advento da família moderna centrado no primado educacional visava assegurar a ordem social.

crianças e os jovens. Tal incapacidade é atribuída a uma suposta ignorância do conjunto de saberes sobre gênero e sexualidade em sua maioria advindo da Biologia, em que são representados unicamente a partir de seus componentes biológicos e tendo como fim a reprodução. A esse enunciado articula-se o de gênero como cuidado com o corpo e sexualidade como prevenção. A seguir discuto algumas práticas de governo de gênero e sexualidade engendradas no CSFX.

### 3.4 PRÁTICAS DE GOVERNAMENTO DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CSFX

A trama discursiva sobre gênero e sexualidade construída nos documentos do CSFX e do componente curricular AVC constitui um complexo de práticas de governo, como uma perspectiva que governa as condutas dos indivíduos na escola e para além dela. As práticas de governo atuam sobre a vida, sobre a população, como formas de agenciar totalizações. Essa tecnologia de governo “[...] opera junto às disciplinares, no entanto, produzindo totalizações, ou seja, estabelecendo comparações dos indivíduos frente a um modelo de referência” (LEMOS, 2007, p. 30). Os modelos de referências são construídos para enquadrar os sujeitos individualmente e coletivamente. “Indivíduo e povo passam a ser substancializados, essencializados e naturalizados como efeitos das práticas disciplinares e de gestão da vida” (LEMOS, 2007, p. 30). Os enunciados sobre gênero e sexualidade rastreados nos documentos do CSFX remetem recorrentemente ao cuidado com o corpo, com a vida, sua preservação, sua saúde, sua integridade, a partir da noção de uma consciência e responsabilidade sobre o mesmo, seja individual ou coletiva.

Nos enunciados abaixo há um movimento de constituição de práticas disciplinares e de gestão da vida direcionadas aos corpos dos alunos e alunas:

Esse ano [2009] nós começamos assim falando o que é sexualidade em si pros adolescentes, pros pais, pra comunidade escolar. Primeiro nós começamos pela comunidade escolar, explicar pra eles a importância de se estar trabalhando essas questões com os alunos pra evitar vários problemas que nós temos dentro da escola. [...] Nós precisamos dizer pra eles que eles precisam cuidar de seu corpo, eles não precisam explorar o seu corpo de maneira totalmente inadequada que isso vai trazer consequências pra ele, eles tem que entender essa consequência que isso vai causar daqui com o tempo ou hoje mesmo no seu corpo, o que vai acontecer com ele? Que tipos de represálias vão acontecer na própria sociedade com relação a essa questão, que ele não sabe, por exemplo, cuidar do seu corpo, então por isso precisamos estar desenvolvendo essa questão de tá trabalhando o tema sexualidade dentro da escola pra eles aprender a conduzir essas situações, pra eles aprender a ter responsabilidade. [...] E aí é hora da gente tá dizendo pra eles será que essa é a hora certa de eu manter relações sexuais? Será que essa é a hora de eu explorar o meu corpo? Será que eu não posso esperar

mais um pouquinho ou será que eu não posso esta é explorando sim essa sexualidade minha, mas de maneira responsável, eu não posso segurar assim é os meus instintos, mas que eu possa ta sendo orientada de maneira saudável, pra que eu aprenda a cuidar do meu corpo (Informação verbal<sup>94</sup>).

Tais enunciados instituem a razão das práticas de governmentação legitimadas no nosso tempo, pois dão visibilidade às relações de saber e poder que os entrecortam<sup>95</sup>. As enunciações acima materializam as articulações entre saber-poder-verdade, pois “não há modelo de verdade que não remeta a um tipo de poder, nem saber ou sequer ciência que não exprima ou não implique ato, um poder se exercendo. Todo saber vai de um visível e um enunciável, e inversamente” (DELEUZE, 2006, p. 48).

Os enunciados e relações que os discursos sobre gênero e sexualidade acima põem em funcionamento são povoados por outros discursos como o pedagógico-crítico e o discurso religioso articulando uma forma escolar e religiosa de governmentação, pois identifico nesses enunciados uma combinação de diferentes tipos de poder: pastoral, disciplinar, biopolítica.

A reverberação nesses discursos da formação discursiva pedagógico-crítica tem se intensificado a partir do exercício de tecnologias de governo na escola, que visam controlar as condutas individuais e coletivas, sobretudo utilizando palavras de ordem correspondente ao processo de formação empreendida pelas sociedades liberais que visam formar sujeitos críticos, autônomos, livres. Os discursos pedagógico-críticos no Brasil se opõem às práticas e às teorias ditas tradicionais exercendo um poder que se justifica pela luta por uma moralização e normalização das condutas dos indivíduos e das populações escolarizáveis (GARCIA, 2002a).

Nos discursos referentes a gênero e sexualidade a formação discursiva pedagógico-crítica é enunciada a partir de imperativos prescritivos, conselhos sobre como administrar e cuidar do próprio corpo, como se prevenir da AIDS e da gravidez. Esse controle das condutas em relação a gênero e sexualidade é matizado pela ideia assumida pelas pedagogias críticas de que a educação deve assumir uma tarefa conscientizadora, que visa formar o sujeito livre, emancipado, crítico, capaz de fazer escolhas segundo os códigos reguladores da conduta e dos comportamentos individuais e coletivos, ou seja, que sejam capazes de “bem agir”.

---

<sup>94</sup> Informações prestadas pela professora de AVC do CFSX à autora em pesquisa de campo, 2010.

<sup>95</sup> Utilizo o termo governmentação aceitando o argumento de Veiga-Neto (2003) de que este termo expressa de forma mais precisa o sentido original do uso dos termos *gouvernee gouvernement* por Foucault que se refere a “ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social”, diferente de governo que diz respeito às ações do Estado.

Esses discursos sobre gênero e sexualidade se apóiam também na formação discursiva religiosa constituída por enunciados que tiveram suas condições de existência instituídas pelo cristianismo, que para Foucault (2006c, p. 65) não criou uma nova moral sexual, pois esta já existia no mundo romano, mas trouxe para a história dessa moral sexual novas técnicas, “[...] um conjunto de novos mecanismos de poder para inculcar esses novos imperativos morais”<sup>96</sup>. Esses mecanismos de poder serviram/servem para sustentar a tríade monogamia, sexo procriativo e desqualificação do prazer sexual já existente no mundo romano. Foucault (2006c) destaca o poder pastoral como um dos novos mecanismos de poder introduzidos pelo cristianismo no mundo romano para valorizar as proibições que já eram conhecidas e aceitas na história da moral sexual.

A analítica do poder empreendida por Foucault (2006c) trata da governamentalidade como “o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (FOUCAULT, 2006c, p. 65). Estas técnicas apresentam duas dimensões de governo dos outros que se entrecruzam: uma dimensão política percebida nas técnicas de dominação exercidas sobre os outros e uma dimensão ética presente nas técnicas de si. “Enquanto *arte de governo*, enquanto ciência do governo, ou enquanto prática de *gestão governamental*, o que caracteriza a governamentalidade é sua eficácia ao exercer-se simultaneamente, e de modo minucioso e detalhado, sobre o indivíduo e a coletividade” (GONÇALVES, 2005, p. 69 - grifos do autor). Esse tipo de governo regula as multiplicidades em sua dimensão individual e coletiva. “Foucault quer mostrar que a governamentalidade abrange tanto as diferentes maneiras de governar os outros quanto às diversas modulações do governo de si mesmo” (CANDIOTTO, 2008, p. 91).

A noção de governamentalidade possibilita um entrecruzamento entre os três domínios foucaultianos analisados no primeiro capítulo desta dissertação (saber, poder e ética): *a) a microfísica do poder*, ligada às tecnologias políticas do corpo e à aplicação de técnicas disciplinares; *b) as preocupações gerais da soberaniapolítica*, direcionadas para gestão das nações, populações e sociedades no quadro de relações institucionais e *c) as estratégias estabelecidas para adireção e condução de indivíduos livres*, fazendo equivaler *aspráticas do eu* com as *práticas do governo* (RAMOS DO Ó, 2009).

Ao contrário da filosofia política clássica que atribui um significado político e administrativo a governo, Foucault opta pelo sentido moral que significa a condução de

---

<sup>96</sup>Foucault (2006c) utiliza as pesquisas de Paul Veyne sobre a sexualidade no mundo romano antes do cristianismo, para analisar a mudança impostas pelo cristianismo na moral sexual e para analisar a emergência da pastoral cristã como uma tecnologia de poder que possibilitou tal transformação.

condutas, num duplo aspecto, pois implica a atividade de conduzir condutas e a maneira de se conduzir (CANDIOTTO, 2008). Esse sentido moral de governo teria emergido no ocidente segundo Foucault a partir do “governo das almas”, também denominado “poder pastoral” (FOUCAULT, 2006b). O poder pastoral na acepção foucaultiana é exercido de acordo com um conjunto de princípios: a) ele é *vertical*, porque há uma dependência mútua entre pastor e rebanho; b) ele é *sacrificial* e *salvacionista*, porque o pastor deve se sacrificar pelo seu rebanho com o objetivo de salvá-lo; c) ele é *individualizante* e *detalhista*, visto que o pastor deve conhecer muito bem cada elemento do rebanho (VEIGA-NETO, 2003, p. 81). Trata-se de um poder que tem como alvo todos e cada um (“*omnes et singulatim*”), sendo exercido sobre indivíduos e não sobre territórios, em que o pastor deve cuidar e salvar cada uma das ovelhas e todo o rebanho.

A partir das alterações que sofreu para atender os interesses do Estado a partir do século XVIII, o poder pastoral se multiplicou fora da igreja. Contudo, a *salvação*, objetivo alcançado no outro mundo, passa a ser um objetivo dessa técnica a ser atingido na vida terrena, pois o povo é conduzido para garantir saúde, bem-estar, segurança, proteção contra acidentes, cuidado (FOUCAULT, 1995). Assim, outros agentes, além do Estado, conduzem o povo à *salvação* na terra: família, hospitais, escolas, polícia, empreendimentos privados, sociedades de bem-feitores e de filantropos passam a se preocupar com esse tipo específico de salvação.

Garcia (2002a) ao analisar a função pastoral das pedagogias críticas, evidencia seu caráter *salvacionista* que para ser alcançado exige uma modificação das consciências das pessoas, em que o corpo individual e coletivo para obter sua emancipação precisa engajar-se. As pedagogias críticas visam conduzir os indivíduos a auto-reflexão para assumir a responsabilidade pela transformação do mundo, mas também almejam a construção de uma consciência coletiva em que o povo precisaria ser guiado e esclarecido pelos “guardiões da verdade”, os intelectuais críticos (QUICENO, apud GARCIA, 2002a, p. 57).

Nos enunciados acima é possível observar o poder pastoral em ação no CSFX, tanto da formação discursiva pedagógico-crítica quanto pela formação discursiva religiosa, para justificar os três elementos da moral sexual mais recorrente nos discursos sobre gênero e sexualidade: monogamia, sexo procriativo e desqualificação do prazer sexual. Esses três elementos da moral sexual são enfatizados pelo poder pastoral posto em exercício tanto pelas pedagogias críticas quanto pelas religiões cristãs, aqui no caso a Católica. Nos discursos críticos sobre o trabalho com gênero e sexualidade no colégio, os indivíduos e os grupos aos quais eles pertencem, infância, adolescência e juventude, precisam ser conscientizados em

relação ao seu corpo, a gênero e a sexualidade, para poder agir de forma “correta”, evitando a gravidez indesejada, sobretudo na adolescência.

Meyer (2007), analisando a relação entre gênero, sexualidade e educação, afirma que o advento da AIDS produziu diferentes impactos no tratamento das questões relacionadas a gênero e sexualidade. Entre esses efeitos, Meyer (2007, p. 227) destaca “[...] as posições conservadoras que pregam a castidade, a abstinência e a monogamia como melhor forma de prevenção às DST e ao HIV/AIDS” e que entraram em choque com a concepção de “sexo seguro”<sup>97</sup>. Como pontuei anteriormente o cristianismo, a partir de novos mecanismos de poder, atua na inculcação dos imperativos morais pautados na tríade monogamia, sexo procriativo e desqualificação do prazer sexual (FOUCAULT, 2006c). Para a Igreja Católica o “sexo seguro” está na aceitação dessa tríade como uma verdade absoluta que afasta qualquer ameaça de contrair DST ou HIV/AIDS.

Nos enunciados abaixo percebo o entrecruzamento desse conservadorismo a partir de formações discursivas pedagógicas e religiosas:

[...] o Dom Flávio colocou a seguinte coisa pra gente, não é que a igreja não quer que diga que a camisinha é o único método de evitar a AIDS, tá. Então ele dizia a seguinte coisa: pra preparar o aluno pra estar se preparando pra hora certa da relação sexual, usar os métodos que eles considerem que a igreja considera correto, que seria a tabelinha, que seria, por exemplo, só com um parceiro pra não haver aquela questão de usar vários de está fazendo sexo com vários parceiros e aí vierem a pegar vários tipos de doenças, então evitar ficar trocando de parceiros, tá trabalhando essas questões com eles, pra eles saberem a hora certa, quem é o parceiro correto, se já é minha hora certa, então está trabalhando essas questões com os alunos pra eles tarem refletindo e vê, será que eu já estou preparada pra esse momento? (Informação verbal<sup>98</sup>).

Esse discurso mantém uma correlação de forças com as atuais orientações de prevenção de DST e AIDS das políticas públicas de saúde, enfatizando os princípios da moral religiosa expostos acima, que além de ser purificadora da alma, se tornaria purificadora do corpo, que não correria o risco de contrair as doenças do sexo, sendo a única forma de fazer “sexo seguro”.

Na enunciação acima podemos observar o poder pastoral contemporâneo em ação na escola, pois os docentes se colocam como aqueles que, a partir das orientações religiosas, vão dizer “a verdade” sobre gênero e sexualidade aos adolescentes e jovens do

---

<sup>97</sup>Um dos principais efeitos da descoberta da AIDS em 1979 e de sua institucionalização como doença sexualmente transmissível foi sua associação aos homossexuais e suas práticas eróticas, que a nomeou como “o câncer gay”, gerando um pânico sexual (MISKOLCI; PELÚCIO, 2009).

<sup>98</sup>Informações prestadas pela professora de AVC do CFSX à autora em pesquisa de campo, 2010.

colégio, evidenciando a força dos regimes de verdade que constituem gênero e sexualidade nestes discursos. Tais regimes de verdade não seguem regras universais e fixas, mas são construídos historicamente a partir de regras de formações discursivas, tanto laicas quanto religiosas.

O discurso pedagógico-crítico como uma formação discursiva é atravessado por múltiplas relações de poder, que compõem forças para impor seus significados: são docentes, especialistas educacionais, psicopedagogos, administradores educacionais que lutam para definir o que constitui ser educado, ser crítico, consciente, emancipado (GARCIA, 2002a).

Na materialidade enunciativa do discurso sobre gênero e sexualidade nota-se também as marcas da formação discursiva religiosa que põe em funcionamento o poder pastoral como forma de controle das condutas dos sujeitos e dos grupos populacionais, nesse caso a juventude e a adolescência. O poder pastoral constitui a materialidade governamentalizadora dos discursos sobre gênero e sexualidade em que todas as prescrições, conselhos, orientações são justificadas como formas de proteger os meninos e as meninas de si mesmo, ou seja, das escolhas que não consideram os valores cristãos e cidadãos. Esse tipo de poder “[...] postula o princípio de que certos indivíduos podem, por sua qualidade religiosa, servir a outros não como príncipes, magistrados, profetas, adivinhos, benfeitores e educadores, mas como pastores” (FOUCAULT, 1995, p. 237).

Como “a governamentalidade refere-se às deliberações, às estratégias, às táticas, aos dispositivos de cálculo e de supervisão empregues pelas autoridades no sentido de *governar sempre sem governar*” (RAMOS DO Ó, 2009, p. 113 - grifos do autor), as escolhas realizadas pelos sujeitos, no caso específico desta pesquisa em relação a gênero e sexualidade são reguladas por tais técnicas e princípios. Ou seja, os sujeitos seguindo os princípios religiosos e as técnicas de prevenção devem tomar decisões autônomas em relação ao “uso do corpo”, como é enunciado em muitos documentos do CFSX.

Nesse governo dos sujeitos enunciado nos discursos sobre gênero e sexualidade pude observar os entrecruzamentos entre o poder pastoral da formação discursiva pedagógico-crítica e da formação discursiva religiosa, mapeados na utilização de termos tais como compreensão, consciência, interesses, necessidades, liberdade, autonomia, amor, diálogo. Tais termos são utilizados na discussão sobre gênero e sexualidade mobilizada por preocupações de cunho biológico-reprodutivas: o aumento das estatísticas de gravidez na adolescência, a precocidade na iniciação sexual e o aumento do número de adolescentes e jovens com DST e AIDS. Essas preocupações são justificadas por alarmes acionados por

pesquisas quantitativas e demográficas, como as divulgadas pelo Censo do IBGE, e pela UNESCO, inclusive a publicada em 2004 (CASTRO, 2004) a qual serviu de base para a construção do tema transversal orientação sexual, dos PCN.

Diante dos dados alarmantes dessas pesquisas “[...] a escola é recorrentemente evocada como espaço ideal de intervenção e de implementação de programas de educação sexual”, entre eles a orientação sexual enquanto preocupação dos PCN, construídos em 1997 (ALTMAN, 2005, p. 14)<sup>99</sup>. Nos enunciados sobre gênero e sexualidade observei que o colégio investe no trabalho com o tema gênero e sexualidade mobilizado também por essas preocupações, como se observa nos recortes enunciativos abaixo:

O alto índice de gravidez precoce indesejada entre os adolescentes e o risco da contaminação pelo HIV, vem desde a década de 80 intensificando as discussões sobre a inclusão da temática sexualidade no currículo escolar por ser considerada relevante na formação integral do indivíduo (RELATO DE EXPERIÊNCIA, 2009, p. 01)<sup>100</sup>.

No mesmo projeto o objetivo geral traz os mesmos enunciados:

Proporcionar discussões, reflexões e debates sobre Gravidez na adolescência, as DST e AIDS, sexualidade, sexo, preconceito, discriminação no espaço escolar (RELATO DE EXPERIÊNCIA, 2009, p. 04).

Essa justificativa elaborada para o projeto “Desmistificando a sexualidade em Rodas de Conversa” destaca as questões apontadas por Altman (2005) e pelo PCN de orientação sexual, o que conforma o trabalho relacionado a gênero e sexualidade a um discurso biológico-reprodutivo.

[...] no tema transversal orientação sexual (PCN) a sexualidade está prioritariamente vinculada ao conhecimento anátomo-fisiológico dos sistemas reprodutores, ao uso dos métodos anticoncepcionais, aos mecanismos e à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da AIDS (RIBEIRO, 2007, p. 34).

A sexualidade analisada sob esse prisma não é considerada como um “dispositivo histórico” implicado em relações de saber-poder. Para Foucault, o dispositivo da sexualidade possui a função de “[...] proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos

---

<sup>99</sup>Optei nesta pesquisa em não entrar na polêmica sobre a terminologia para se referir ao tratamento das questões de gênero e sexualidade na escola. Entretanto, é preciso indicar que o termo orientação sexual tornou-se oficial, pois foi assumido nos PCN, sendo neste tratado ainda como um tema transversal. Não é objetivo aqui analisar a constituição do PCN de orientação sexual, nem fazer o mapeamento histórico da orientação ou educação sexual no Brasil, o que demandaria outro empreendimento investigativo. O objetivo desta pesquisa é apenas descrever as relações de poder exercidas na construção dos discursos sobre gênero e sexualidade no CSFX. Ver Altmann (2005).

<sup>100</sup>Justificativa do projeto “Desmistificando a sexualidade em Rodas de Conversa” apresentado do relato de experiência do mesmo.

de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global” (FOUCAULT, 2005a, p. 101). Esse duplo controle do corpo e da população se exerce pela ação do dispositivo da sexualidade que busca instaurar a verdade sobre o sexo, verdade esta entendida como construtora de normas para conduzir o próprio corpo.

Essa concepção biológico-reprodutiva ganha centralidade na discursividade sobre gênero e sexualidade no CSFX, como observamos nos extratos enunciativos a seguir:

[...] no ano retrasado a gente tava vendo assim uma estatística de 2007 apareceram muitas adolescentes grávidas. Aí o ano passado nós apelamos mais pra esse assunto, trabalhamos mesmo, aí no final do ano a gente viu assim que tinha os casos de 3 ou 4 adolescentes só, aí às vezes eu digo assim parece que a gente não pode deixar de insistir, como não houve muito tempo pra essa parte a preocupação (Informação verbal<sup>101</sup>).

[...] a falta de orientação, o descuido, provoca a gravidez na adolescência, as doenças sexualmente transmissíveis. Então a gente percebe que a questão do namoro é muito importante, é por isso que a gente inicia com ele pra poder tá entrando na questão da sexualidade. [...] o dom Flávio disse a seguinte coisa pra gente: não se preocupem com essas questões, nós temos questões mais graves a serem observadas, nós estamos vendo os nossos alunos engravidando, nós estamos vendo nossos alunos estarem fazendo sexo, e nós temos que tentar fazer alguns trabalhos pra tentar segurar essas questões, pra estar assegurando a nosso aluno o direito de conhecer o seu corpo (Informação verbal<sup>102</sup>).

Esses enunciados reverberam toda a gama de preocupações em “preparar” alunos e alunas para lidar com as questões relacionadas a gênero e sexualidade, a partir dos valores cristãos e cidadãos, em contraposição às orientações midiáticas ou à ausência de diálogo sobre o tema com a família. Com o discurso da prevenção, o trabalho com a temática gênero e sexualidade compõe injunções de normalização dos alunos e alunas, sobretudo no componente curricular Aspectos da Vida Cidadã.

Tais discursos são atravessados por diferentes configurações de exercício do poder, que possibilitam o entrecruzamento de diferentes formas desde as individualizantes até as totalizantes, num movimento de aproximação, afastamento ou conjugação, das orientações religiosas da Igreja Católica e as prescrições laicas dos campos científicos, com os da saúde, da educação crítica, da psicologia. Assim, os discursos sobre gênero e sexualidade produzidos no currículo do CSFX, mais especificamente no componente curricular AVC, não estão isentos de conflitos, composições de forças, pois são atravessados por discursos laicos e religiosos.

---

<sup>101</sup>Informações prestadas pela diretora do CFSX à autora em pesquisa de campo, 2010.

<sup>102</sup>Informações prestadas pela professora de AVC do CFSX à autora em pesquisa de campo, 2010.



## REFERÊNCIAS

No transcorrer desta pesquisa, busquei flagrar o funcionamento das relações de saber-poder e das práticas de governo nos discursos sobre gênero e sexualidade produzidos em um colégio marcado por uma singularidade que atravessa esses discursos: os princípios religiosos, pautados da fé cristã e laicos, orientados pela ciência e pelas pedagogias críticas. Para tanto, explorei uma série de documentos do colégio, para formar um mapa discursivo com os enunciados sobre gênero e sexualidade que possibilitassem uma movimentação que articulasse teoria e empiria.

Operando com os conceitos foucaultianos de saber-poder, verdade e governamentalidade, desdobrei a análise dos discursos sobre gênero e sexualidade a partir de enunciados que reverberavam justificativas, orientações, prescrições sobre o tratamento da temática em um colégio que segue as matrizes da religião Católica. Os discursos sobre gênero e sexualidade foram analisados em suas possibilidades de existência, sem tentar encontrar suas origens, continuidades, pois, ao serem construídos, articulam saber-poder que constituem verdades em formações sociais específicas e formas de governamentalidade. Assim, foi preciso analisá-los em sua descontinuidade histórica, produzida discursivamente e produtora de discursos e saberes (VEYNE, 2008).

Pela análise do mapa discursivo sobre gênero e sexualidade posso afirmar que o colégio desde sua constituição como escola paroquial na década de 1960 assume como missão a articulação entre “Fé e Ciência” para formar indivíduos críticos e cristãos, que estudem, trabalhem e vivam como “verdadeiras testemunhas” religiosas e sociais, como bons cristãos e cidadãos críticos. Essas relações de poder oblíquas às demandas religiosas e educativas do CSFX são agenciadas por outras forças emanadas da relação da Igreja Católica e o Estado para a manutenção do colégio. Trata-se do convênio firmado entre a Diocese de Abaetetuba e a SEDUC para manter o colégio como uma escola pública, porém vinculada à Igreja Católica, com liberdade para professar sua fé desde que se ajuste aos preceitos legais que regem a educação no Brasil: LDB, PCN.

Com esse contorno, o CSFX constitui-se a partir de um agenciamento político e educacional de forças individuais, coletivas e institucionais que o faz assumir uma posição de colégio modelo, arregimentado por práticas, ações, parcerias normalizadas pela Igreja, pelo Estado e pela sociedade consideradas adequadas para uma instituição de qualidade. É nesse panorama, que temos a emergência das discussões sobre gênero e sexualidade no currículo,

como forma de garantir a formação dos alunos e alunas dentro dos princípios religiosos e das prescrições científicas e pedagógicas em relação à saúde.

Entretanto, trabalhar gênero e sexualidade em um colégio religioso, mas que tenta se fixar como uma instituição moderna, que segue as diretrizes das teorias críticas de educação, exige uma vigilância em relação aos regimes de verdade constituídos pelas duas instituições a que este se vincula. A partir dessas preocupações, visibilizadas nos documentos analisados, estão inscritas as condições de possibilidade do componente curricular Aspectos da Vida Cidadã, que se tornara o espaço-tempo curricular específico para trabalhar gênero e sexualidade no CSFX.

Esse componente curricular do CSFX teve sua emergência a partir do momento em que o colégio foi chamado a atender as exigências dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da sociedade para trabalhar gênero e sexualidade na escola. Tal exigência legal em termos curriculares propiciou a discussão da criação de um componente curricular específico para o ensino fundamental que tratasse dos temas sociais e culturais, entre eles gênero e sexualidade, conjugando os interesses laicos das normativas legais e os interesses religiosos do colégio. Nos enunciados sobre gênero e sexualidade nos documentos referentes ao componente curricular AVC encontramos alguns argumentos do PCN de orientação sexual, considerados igualmente expressivos no contexto social e educacional de Abaetetuba e do CSFX: alto índice de gravidez na adolescência, proliferação de DST e AIDS, falta de formação e informação em relação aos cuidados com o corpo, a sexualidade e aos métodos contraceptivos. Entretanto, esse componente curricular se constituiu como um lugar/espaço curricular em que gênero e sexualidade são trabalhados de forma que constitua sujeitos discentes normalizados capazes de assumir *aspectos da vida cidadã* em sua existência cotidiana, sendo conscientes de suas responsabilidades com seu corpo, com sua sexualidade, com base nos princípios religiosos. Ou seja, os discursos sobre gênero e sexualidade no currículo escolar produzem injunções que incidem na formação de bons cidadãos e bons cristãos.

A análise do material enunciativo deu visibilidade para algumas relações de saber-poder e práticas de governamentalidade postas em funcionamento para formar sujeitos masculinos e femininos dentro dos valores e da moral religiosa, mas o percurso foi apenas interrompido no desejo de ser retomado em breve.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval M. de. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaios de teoria da história. Bauru, SP: Edusc, 2007.

ALTMANN, Helena. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005.

\_\_\_\_\_. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 2, p. 575-585, 2001.

ARAÚJO, Maria A. M. de L. A gestão premiada e a regulação do trabalho docente. In: ANAIS DO SEMINÁRIO REDESTRADO, 7. - NuevasRegulacionesen América Latina. Buenos Aires, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

BRÍCIO, Vilma N. de. Entre o controle e a transgressão: a construção escolar das diferenças entre os gêneros. **Margens** - Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação do Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA, v. 01, n. 04, p. 125-134, Belém: Paka Tatu, 2007.

\_\_\_\_\_. **Coordenação pedagógica: construindo uma política de significados de gênero**. 2005. Monografia (Especialização em Coordenação e Organização do Trabalho Pedagógico) – Campus Universitário do Baixo Tocantins, Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2005.

\_\_\_\_\_. **Gênero e educação: um estudo sobre as relações de gênero na sala de aula no município Moju**. 2001 (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia). – Campus Universitário do Baixo Tocantins, Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2001.

BRITZMAN, Deborah P. O que é essa coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jul. 1996.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 04-13, fev. 1988.

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

CALIXTO, Cláudia R. **Administração escolar e governo dos homens: um estudo sobre a governamentalização educacional contemporânea**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Psicologia e Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

CANDIOTTO, Cesar. Governo e direção de consciência em Foucault. **Natureza Humana**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 89-114, jul.-dez. 2008.

CASTRO, Mary G., ABRAMOVAY, Míriam e SILVA, Lorena B. da. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO; MEC; Coordenação Nacional de DST/AIDS; Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres; Instituto Airton Senna, 2004.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. In: BRITO, M. R.; GONÇALVES, J.G.; OLIVEIRA, D.B (orgs). **Filosofia, educação e formação**: apontamentos e perspectivas. Belém: UFPA, 2008. p. 361-375.

CORRÊA, Márcio F. N. **A lógica da territorialidade católica na Amazônia**. 2006 Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Geociências, 2006.

COSTA, Mariza Vorraber. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Mariza Vorraber; BUJES, M<sup>a</sup> Isabel Edelweiss (orgs). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 199-214.

COSTA, Kátia C. da. **Discursos sobre corpo e sexualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física e de orientação sexual**. 2008. Dissertação (Mestrado e Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

COSTA, Gilcilene D. da. **Entre a política e a poética do texto cultural** - a produção da diferença na Revista Nova Escola. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

CSFX. Regimento Escolar do Colégio São Francisco Xavier, 2000.

CSFX. Comitê de Democratização da Informática, 2001

CSFX. Relatório PROGESTÃO, 2004.

CSFX. O Projeto Político Pedagógico, 2008.

CSFX. O Código de Ética e Conduta do Colégio, 2007.

CSFX. Conteúdo Programático das Disciplinas, 2009.

CSFX. Relato de experiência para concorrer ao 5º Prêmio de Igualdade de Gênero sob o título: “Desmistificando a sexualidade em Rodas de Conversas”, 2009.

DALLABRIDA, Norberto. Das escolas paróquias às PUCs: república, recatolização e escolarização. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil** - Século: XX. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 77-86 v.3

\_\_\_\_\_. **A fabricação escolar das elites**. O ginásio catarinense na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

\_\_\_\_\_. **Conversações 1972-1990**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2008.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

ERIBON, Didier. **Michel Foucault e seus contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 2 (53), p. 77-87, maio/ago. 2007.

FISCHER, Rosa M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 127-223, nov. 2001.

\_\_\_\_\_. **Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Faced/PPGEDU/UFRGS, Porto Alegre, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2008a.

\_\_\_\_\_. Sobre as maneiras de escrever a história. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b. p. 72-77.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2007a.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade II: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 2007b.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade III: O cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 2007c.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.

\_\_\_\_\_. Poder e saber. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. p. 223-240.

\_\_\_\_\_. Sexualidade e Solidão. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c. p. 92-103.

\_\_\_\_\_. “*Omnes etsingulatim*”: para uma crítica da razão política. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006d. p. 355-385.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir** – história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2005c.
- \_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- \_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das Ciências Humanas. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- \_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense, 1995. p. 231-249.
- \_\_\_\_\_. Ariana se enforcou. **Revista de Comunicação e Linguagens**, n. 19, 1993, p. 237-239.
- FONSECA, Márcio A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003.
- FURLANI, Jimena. **O bicho vai pegar!** – um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GARCIA, Maria Manuela A. Didática e trabalho ético na formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 225-242, jan./abr. 2009.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogias críticas e subjetivação**: Uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis: Vozes, 2002a.
- \_\_\_\_\_. O intelectual educacional e o professor críticos: o pastorado das consciências. **Currículo sem Fronteiras**. v. 2, n. 2, p. 53-78, jul./dez. 2002b.
- GONÇALVES, Jadson F. G. **Práticas discursivas e subjetivação docente**: uma análise do discurso pedagógico sobre formação de professores no curso de pedagogia da UFPa. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.
- JARDILINO, José R. L. Educação e religião: leitura teológica da pedagogia de Paulo Freire na América Latina. **Revista Nures**, São Paulo, n. 5, p. 01-11, jan./abr. 2007.
- KLEIN, Rejane R. **Educação e voluntariado**: uma parceria produtiva. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 35-86.

LEMOS, Flávia C. S. **Crianças e adolescentes entre a norma e a lei**: uma análise foucaultiana. 2007. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2007.

LEMOS, Flávia C. S. et al. A análise documental como instrumento estratégico para Michel Foucault. In: PIMENTEL, Adelmaet al. (Orgs). **Itinerários de pesquisas em Psicologia**. Belém: Amazônia Editora, 2010. p. 95-118.

LIBÂNIO, João B. **Contextualização do Concílio Vaticano II e seu desenvolvimento**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Instituto HumanitasUnisinos, 2005.

LOURO, Guacira L. Foucault e os estudos *queer*. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs). **Por uma vida não-facista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 135-142.

\_\_\_\_\_. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, maio/ago. 2008.

\_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201- 218, dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho** – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira L. et al. (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 85-104.

\_\_\_\_\_. Teoria *queer* - uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, p. 541-553, 2 Sem. 2001.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995.

MACEDO, Elizabeth F. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, Antônio F. B. (org.) **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999. p. 43-58.

MACHADO, Roberto. Nota de apresentação. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

\_\_\_\_\_. **Foucault, a ciência e saber**. 3. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006a.

\_\_\_\_\_. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2006b. p. VII-XXIII.

MAUÉS, Josenilda. Currículo sob a cunha da diferença. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. **Programa e resumos ...**p. 177. 2004.

MAUÉS, Marilene S. **A temática gênero nas produções provenientes dos grupos de pesquisa da Universidade Federal do Pará.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

\_\_\_\_\_; SANTOS, Shyrley P. F. dos; SILVA, Josenilda M. M. da. Formação de professoras em escola confessional em Abaetetuba-PA nos anos 50 e 60. In: ANAIS DA REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 57. Fortaleza, 2005, jul./2005.

MAUÉS, Raymundo H. Tradição e modernidade conservadoras no catolicismo brasileiro: o Apostolado da Oração e a Renovação Carismática Católica. In: ANAIS DAS JORNADAS SOBRE ALTERNATIVAS RELIGIOSAS NA AMÉRICA LATINA, 10. Buenos Aires, 2000. Disponível em: <http://www.naya.org.ar/religion/XJornadas/pdf/4/4-maues.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2010.

MEYER, Dagmar E. E.; RIBEIRO, Cláudia; RIBEIRO, Paulo. R. M. Gênero, sexualidade e educação. “Olhares” sobre algumas das perspectivas teórico-metodológicas que instituem um novo G. E. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, Caxambu, 2004.

MEYER, Dagmar E. E.; SOARES, Rosângela. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 5-16.

MEYER, Dagmar E. E.; KLEIN, Carin; ANDRADE, Sandra dos S. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46. p. 219-239, dez. 2007.

MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa. A prevenção do desvio: o dispositivo da aids e a repatologização das sexualidades dissidentes. In: **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana.** N.1 - 2009 - pp.125-157.

MOREIRA, Antonio Flávio B.; SILVA, Tomaz T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz T. da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994. p. 39-58.

\_\_\_\_\_. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. In: **Educação & Realidade.** v.21, n.1, jan-jun. Porto Alegre: UFRGS, 1996. p. 09-22.

PIRES, Carlos M. P. **Das mortificações da carne ao governo da alma:** Igreja, modernidade e educação. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Psicologia e Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 173-210.

RAMOS DO Ó, Jorge. A governamentalidade e a História da Escola Moderna: outras conexões investigativas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 97-117 maio/ago. 2009

RAGO, Margareth. O gênero entre a História e a Psicologia. **Anais das Terças Transdisciplinares**. Rio de Janeiro: Departamento de Extensão, Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2001, p. 85-96.

RATTO, Ana Lúcia S. **Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação**. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Livros de ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

RIBEIRO, Joyce. Discurso e Poder: o currículo na constituição do masculino e do feminino. In: BRITO, Maria dos Remédios de; OLIVEIRA, Damião Bezerra de; GONÇALVES, Jadson Fernandes Garcia (Orgs.). **Filosofia, formação e educação: apontamentos e perspectivas**. Belém: UFPA, 2008. p. 319-334.

\_\_\_\_\_. Os significados de gênero e seus reflexos na docência. **Margens**. Revista Interdisciplinar do Núcleo de Pesquisa do CUBT, v. 01, n. 04, p. 109-124, Belém: Paka Tatu, 2007.

RIBEIRO, Paula R. C. **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar**. Caderno Pedagógico Anos Iniciais. Rio Grande: Editora da FURG, 2007.

\_\_\_\_\_. **Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do ensino fundamental**. 2002. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

ROSE, Nicolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz T. da. **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 137-204.

\_\_\_\_\_. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30 - 45.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação e Gênero no Brasil. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP**. São Paulo, v. 11, p. 7-18, 1994.

SACRAMENTO, Elias D. **As almas da terra: a violência no campo paraense**. 2007 Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

SANTOS, Daniele V. **Documentos de subjetivação: um estudo sobre o currículo em um programa de formação em gênero**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul/dez, 1995.

\_\_\_\_\_. Prefácio a *gender and politics of history*. **Cadernos Pagu**, Campinas-SP, v. 3, p. 11-27, 1994.

SILVA, Tomaz T. (org.). **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002a.

\_\_\_\_\_. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. **Currículo sem Fronteiras**. v.2, n.1, p. 5-14, jan./jun. 2002b.

\_\_\_\_\_. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz T. da; MOREIRA, Antonio F. **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 184-202.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, M.V. (org). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.

SPARGO, Tamsim. **Foucault e a teoria queer**. Juiz de Fora: UFJF, 2006.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 87-96.

VEIGA, Alfredo C. da. **Teologia da Libertação**: nascimento, expansão, recuo e sobrevivência da imagem do excluídos dos anos 1970 à época atual. 2009. Tese (Doutorado em História Social) - Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera Maria. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e no aprender**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. p. 09-20.

\_\_\_\_\_. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 163-86, ago. 2002.

\_\_\_\_\_. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14. Porto Alegre, 2008, **Anais...**, Porto Alegre: UFRGS, 2008.

VEYNE, P. Foucault revoluciona a história. In: \_\_\_\_\_. **Como se escreve a história**. 4. ed. Brasília: UNB, 2008. p. 237-285.

VIÑAO-FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira L. (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 35-82.

## **ANEXOS**

## ANEXO 01

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Professora do Colégio São Francisco Xavier \_\_\_\_\_

Pesquisas sobre a gênero e sexualidade têm sido desenvolvidas na Universidade Federal do Pará, sob coordenação e supervisão da Prof<sup>a</sup>. Vilma Nonato de Brício, visando fornecer aos educadores/as maneiras de propiciar a discussão da temática no ambiente escolar. A pesquisa pretende investigar como vem sendo discutido gênero e sexualidade nas Escolas de Abaetetuba. A pesquisa se dará apenas com a aplicação de uma entrevista semi-estruturada, que não irá intervir no andamento das atividades e programas desenvolvidos por esta escola.

Esclarecemos, ainda, que os dados e resultados da pesquisa serão confidenciais e suas identidades não serão reveladas na divulgação do trabalho em reuniões científicas, publicações e nas aulas de disciplinas. Serão utilizados nomes fictícios para a identificação de cada participante da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão mantidos com a pesquisadora e serão divulgados em eventos científicos e submetidos à publicação em revista científica, mantidas as condições de sigilo.

Estamos, então, convidando Vossa senhoria para participar da presente pesquisa. Você tem todo o direito de não autorizar e, em qualquer momento da pesquisa, interromper sua participação sem qualquer problema ou retaliação ou represália, devendo somente avisar a pesquisadora da sua desistência.

Vilma Nonato de Brício - Fone: 91637737 / e-mail: [Vilma@ufpa.br](mailto:Vilma@ufpa.br)

Pesquisadora Responsável

## **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, e que me sinto perfeitamente esclarecido(a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, participarei na presente pesquisa.

Abaetetuba, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

---

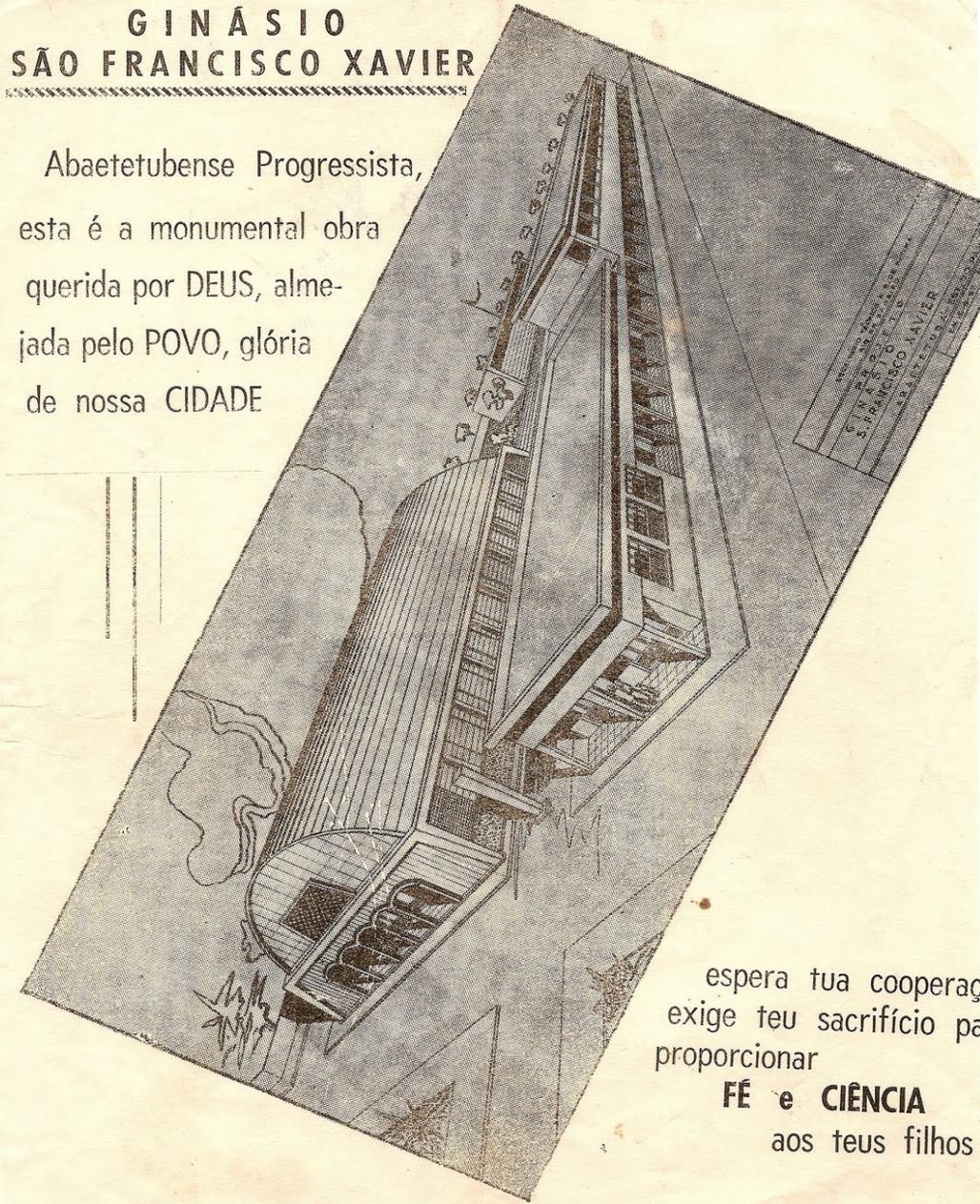
Entrevistado

ANEXO II

IMAGEM ANTIGA DO CSFX

**GINÁSIO  
SÃO FRANCISCO XAVIER**

Abaetetubense Progressista,  
esta é a monumental obra  
querida por DEUS, alme-  
jada pelo POVO, glória  
de nossa CIDADE



espera tua cooperaç  
exige teu sacrifício pa  
proporcionar

**FÉ e CIÊNCIA**  
aos teus filhos

**ANEXO III**

**BRASÃO DO CSFX**

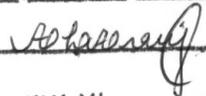


ANEXO IV

MATRIZ CURRICULAR DIFERENCIADA DO CSFX

A.O.S. DIOCESE DE ABAETETUBA  
**COLÉGIO SÃO FRANCISCO XAVIER**

Ensino Fundamental e Médio  
 Abaetetuba-Pará

Conselho Estadual de Educação  
 Câmara de Ensino Fundamental  
**APROVADO**  
 Em, 16 / 08 / 2001  


Proposta Curricular de Ensino Fundamental  
 Carga Horária: 5.120 horas  
 Duração do módulo-aula: 45 minutos

DISCIPLINAS OU COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIES				CRÉDITO	CH TOTAL	
	5ª	6ª	7ª	8ª			
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	7	7	7	7	28	1.120
	Ensino das Artes	2	2	2	2	8	320
	História	2	2	3	2	9	360
	Geografia	3	2	2	2	9	360
	Ciências	2	3	2	3	10	400
	Matemática	6	6	6	6	24	960
	Ensino Religioso	1	1	1	1	4	160
	Ed. Física*	2	2	2	2	8	320
<b>Total da Base Comum Nacional</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>96</b>	<b>3.840</b>	
PARTE DIVERSIFICADA	Estudos Amazônicos	2	2	3	3	10	400
	Informática	1	1	1	1	4	160
	Aspectos da Vida Cidadã	2	2	2	2	8	320
	Língua Estrangeira/Inglês	3	3	2	2	10	400
<b>Total da parte diversificada</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>32</b>	<b>1.280</b>	
<b>Carga horária semanal</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>32</b>	<b>132</b>	<b>5.120</b>	
<b>Carga horária anual</b>	<b>1.280</b>	<b>1.280</b>	<b>1.280</b>	<b>1.280</b>	<b>5.120</b>	<b>5.120</b>	

\*Somente para o diurno

Amaparo Legal - L.D.B. n° 9394/96