

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**ALTERIDADE NA EDUCAÇÃO:
O SENTIR O SI E O OUTRO**

Lauren Aparecida de Souza Santos

São Carlos
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

Lauren Aparecida de Souza Santos

**ALTERIDADE NA EDUCAÇÃO:
O SENTIR O SI E O OUTRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade.

Orientador(a): Profa. Dra. Maria Cecília Luiz

São Carlos
2015

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237a Santos, Lauren Aparecida de Souza
Alteridade na educação : o sentir o si e o outro /
Lauren Aparecida de Souza Santos. -- São Carlos :
UFSCar, 2015.
89 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2015.

1. Alteridade. 2. Diferença. 3. Diversidade. 4.
Educação. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Lauren Aparecida de Souza Santos, realizada em 30/03/2015:

Profa. Dra. Maria Cecilia Luiz
UFSCar

Profa. Dra. Sandra Aparecida Riscal
UFSCar

Profa. Dra. Renata Maria Moschen Nascente
UFSCar

Profa. Dra. Debora Cristina Fonseca
UNESP

Dedico com muito amor e gratidão a minha mãe e ao meu pai, espíritos de muita luz que partiram deste plano durante este percurso, e comporão meu ser até que se dê a minha própria desmaterialização.

AGRADECIMENTOS

Como descrever a beleza? Como descrever a intensidade? Ou ainda, como descrever algo belo na ordem das intensidades?

Reconhecer o outro no nosso processo de constituição de si é uma beleza da ordem das intensidades. Estes agradecimentos vão neste sentido. Agradeço, portanto, às pessoas que me possibilitaram encontros que produziram afetos e aprendizados e potências e muito mais.

Agradeço a minha orientadora Maria Cecília Luiz que me compreendeu, respeitou e me incentivou nos momentos mais difíceis que se passaram no segundo ano desta pesquisa de mestrado. Agradeço também pela oportunidade que me concedeu de participar como focalizadora de dois cursos de formação para professores com a temática tratada nesta dissertação. Tais cursos me concederam experiências tanto de desenvoltura de expressão e docência quanto de escuta e aprendizado com educadores mais experientes que eu no âmbito escola/educação.

Agradeço às professoras da banca, a professora Sandra Riscal a qual desde o início mostrou-se próxima, além de ter indicado textos que realmente me ajudaram a me encontrar com minha pesquisa. À professora Renata Nascente que me acompanhou durante ambos os cursos oferecendo contribuições e sugestões riquíssimas ao longo dos mesmos. À professora Débora Fonseca que me ajudou a pensar sobre a necessidade de se fixar alguns limites necessários a uma pesquisa, criticando-me pedagogicamente sobre meu texto no seminário de pré-qualificação do projeto de mestrado, proferindo a seguinte crítica de que à minha pesquisa faltavam *pontos fixos*.

Agradeço a cada cursista que participou de ambos os cursos de formação de professores, possibilitando-me diversos encontros que se fizeram nas relações de estranhamento e de identidade de ideias, posicionamentos e opiniões. Principalmente nas tantas trocas de afetos (nas conversas nos intervalos, antes ou após o curso), de reconhecimento, de valorização, de respeito, de companheirismo e de motivação sobre as minhas dificuldades pessoais e momentos difíceis. Obrigada a todos, sobretudo por poder reconhecer-lhes como meus colegas de trabalho que me ensinaram e me acompanharam neste exercício de docência possibilitando-me recursos valiosos que compoem *experiências* que me tocaram amplamente. Agradeço pela possibilidade de proximidade com a Diretoria de Ensino de São Carlos, sobretudo à funcionária Silvana

Belotti PCNP de Ciências e Biologia a qual se fez sempre próxima, prestativa e muito competente.

Agradeço imensamente a todos as minhas professoras e professores que tive ao longo da vida – a todos mesmo, inclusive aos primeiros – pelos encontros em admiração, contestação, reconhecimento e aprendizados. Agradeço aos professores da Faculdade de Educação Física e da Faculdade de Educação da Unicamp, onde fiz minha graduação, e aos demais professores que me acompanharam nesta casa com os quais tive rápidos, mas intensos, encontros; como foi o caso da equipe pedagógica do primeiro curso de formação de professores que participei, como bolsista: Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil. Agradeço também a todos os professores que conheci nas disciplinas de mestrado do PPGE da UFSCar.

Agradeço imensamente – mesmos que de maneira genérica na impossibilidade de colocar todos aqui – a todos meus amigos, participantes e responsáveis das relações de prazer e dor da mestria. Àqueles que construíram e constroem comigo o sentido do meu viver. Agradeço aos meus pais, meus irmãos, meus avós, minhas tias, tios e primos, à minha cunhada e à sua família, a todos pela companhia nos tantos acontecimentos que compartilhamos em graus diferentes de intimidade.

Agradeço novamente a meus pais que sempre me motivaram na busca de meus desejos e confiaram em mim perante minhas decisões. No decorrer do segundo e último ano eles partiram inesperadamente deste plano, meu pai depois minha mãe, mas deixaram uma base muito sólida de confiança e positividade a qual possibilitou a busca e o encontro de força e motivação para a finalização deste processo. Agradeço também por terem mostrado na prática e no discurso a busca pelo prazer do sonhar, o qual se da na entrega e confiança na imanência dos acontecimentos belos, imprevisíveis e misteriosos da vida. Agradeço aos meus queridos irmãos, meus pequenos-grandes amores que me tiveram como irmã mais velha e vai lá se saber o que isso significa para eles! (rs). Agradeço a vocês, Gabriel e Igor, pela vontade de manter e recriar nossa união baseada em muito amor, respeito e admiração recíproca.

Agradeço a Paulinha, minha ex-companheira, mas amiga e querida para sempre. A maior incentivadora do meu ingresso no mestrado, quem me acompanhou por todo o processo inclusive em sua conclusão de maneira próxima e à distância quando já não estávamos mais juntas. Você me ensinou muito em paciência, confiança, generosidade e humildade. Fico feliz em ter me encontrado com você e poder termos exercitado a liberdade e o amor.

Aos meus amigos da F1, casa da moradia estudantil da Unicamp, por tantos momentos de alegrias, descobertas e amor. Amigos são aqueles que nos conhecem e nos querem bem, são aqueles que nos lembram de quem fomos e nos dão apoio e força para nos transformarmos em quem ainda queremos ser. É uma alegria ter vocês como amigas e amigos: Regi, Sarah, Vlad, Rety, Bia, Cris, Dani, Marigata, Luiz Castel, Luiz Julião, Chuck e Peterson. Agradeço também x todos que passaram pela casa compartilhando vivências em dor e prazer, sobretudo aprendizados.

Agradeço a todas as meninas do *Samba das Mina* um grupo que provocou tensões e intensidades os quais produziram afetos e aprendizados muito importantes para mim nos pensamentos e práticas de compartilhamento de mestria. Felicidade em participar disso que fazemos juntas guiadas pelo prazer de fazer aquilo que gostamos e acreditamos, tendo a sorte de ter na música uma aliada da ludicidade no aprender.

Agradeço aos amigos Bixcoito (Daniele), Aline, Taufic, Nara, Vivi, Luiza, Gabi Murua, Lívia, Marília, Soci, Guga, Maíra, Laisa Guarienti, Juliana Bom-Tempo, Bibi Saes, Mineira (Débora) e Camila que me ajudaram em conversas, leituras, palavras de incentivo e força muito importantes sobretudo na última fase deste processo. Agradeço também a Mariana Pimentel, minha atual namorada, que apareceu num momento muito oportuno da minha vida, ajudando-me a me reequilibrar e me sustentar na autoconfiança perante os acontecimentos últimos, dando-me o prazer de mesclarmos nossas forças e nos tornarmos ainda mais potentes no companheirismo, no amor e na luz.

Agradeço aos amigos da FEF Noelle e Diego que além de nossos importantes encontros ‘fefianos’ nas lutas e práticas corporais, por ter conhecido Nazaré Uniluz através de vocês. Diego por ter me possibilitado um belo reencontro com o judô que se fez pela docência com crianças, o que torna momentos dos meus dias mais alegres e prazerosos. À Noelle pela felicidade de nossa reaproximação, no estreitamento de laços de amizade, pelo companheirismo e pelo cuidado nos momentos que eu mais precisei.

Aos meus amigos e companheiros de mestrado. Ritinha amiga e companheira de escuta, conversas, apoio e compreensão nestas idas e vindas de Campinas-São Carlos, Casa-Trabalho. Ao Gustavo amigo ao qual vejo grande reconhecimento no resultado deste trabalho de mestrado, por me possibilitar encontro não só com os signos que me proferiu em ideias e pensamentos acadêmicos, mas aos afetos que trocamos fazendo-me acreditar e reconhecer coisas que eu não conseguiria sozinha. Ao Ronaldo Martins Gomes pela recepção fraterna e alegre no início do curso, pelas ajudas e trabalhos ao longo do mestrado, pelas conversas de informalidades e formalidades que

compartilhamos. Ao Silvio Munari, à Paula Monteiro, à Maria Cristina (Cris) e ao Gabriel (Biel).

Para finalizar, mas sem ponto final, agradeço *àquelx(s)* que não importa como nomeá-lx, pois o reconhecimento em sua força, luz e amor percebendo sua presença na integralidade de todos seres, através do autoconhecimento dado no exercício dos sentidos de encontro comigo mesma e com o outro.

RESUMO

O estudo aqui apresentado é de caráter teórico, e tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica de temas relacionados com a diversidade, alteridade, diferença e sexualidade na educação, com foco nos teóricos franceses contemporâneos: Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault. O foco está na análise da relação de alteridade na educação a partir da discussão de conceitos de diferença e de sexualidade. Desta forma são construídas subjetividades a respeito do *eu* e do outro, denotando influências de dominação nas relações pedagógicas que se fazem mediante as premissas verdadeiras. Refletiu-se sobre as políticas de diversidade sexual nas escolas de forma a observar que noção de diferença está sendo reivindicada nesta alteridade. Buscou-se superar a diferença que se faz como produto da representação sugerindo, portanto, o conceito de *diferença* de Deleuze. Nesta trajetória propõe-se pensar de que forma supostas verdades em relação a um exercício sobre si mesmo, pode aproximar-se com o conceito de *cuidado de si* presente na cultura antiga dos gregos e latinos estudados por Foucault.

Palavras-chave: alteridade; diferença; diversidade; educação.

ABSTRACT

The study presented here is of a theoretical nature, and aims to carry out a literature review of issues related to diversity, otherness, difference and sexuality in education, with a focus on French contemporary theorists: Gilles Deleuze, Félix Guattari, and Michel Foucault. The focus of this work is the analysis of the relationship of alterity in education from the discussion of concepts of difference and of sexuality. In this way are built subjectivities regarding me and the other, showing influences of domination in the pedagogical relationships that are made by the true premises. Reflected on sexual diversity policies in schools in order to observe that notion of difference is being claimed in this otherness. Sought to overcome the difference you make as a product of suggesting, therefore, the concept of difference of Deleuze. This path is proposed to think how alleged truths about an exercise about yourself, can approach with the concept of care of themselves present in the ancient culture of the Greeks and Latins studied by Foucault.

Key-words: alterity; difference; diversity; education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
SEÇÃO 1 - ALTERIDADE, DIFERENÇA E SEXUALIDADE	11
1.1. ALTERIDADE DO MESMO E DA DIFERENÇA: LIMITES E POTENCIALIDADES DA DIVERSIDADE SEXUAL	11
1.2. O DESPERTAR DAS EXPERIÊNCIAS COM O CORPO: ALTERIDADE E SEXUALIDADE	32
1.3. O AUTOCONHECIMENTO E O CUIDADO DE SI	41
SEÇÃO 2 – EXPERIÊNCIA E SENTIDO NA EDUCAÇÃO.....	49
2.1. SENTIR O SI E O OUTRO NA DIFERENÇA: DIALOGAR E SE POSICIONAR	49
SEÇÃO 3 - DIVERSIDADE, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO.....	64
3.1. POLÍTICAS PÚBLICAS E REALIDADE NA ESCOLA: COMO ABORDAR DIVERSIDADE E SEXUALIDADE?	64
3.2. A DIVERSIDADE SEXUAL E AS AÇÕES DE POLÍTICAS PÚBLICAS	67
3.3. HOMOFOBIA NA ESCOLA: MOTIVO PARA SE ATENTAR À DIVERSIDADE SEXUAL.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS	87

INTRODUÇÃO

O estudo aqui apresentado é de caráter teórico, e tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica de temas relacionados com a diversidade, alteridade, diferença e sexualidade na educação, com foco nos teóricos franceses contemporâneos: Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault.

Esta dissertação teve origem com indagações surgidas ao longo do meu caminho como pessoa e, também, como estudante e docente. Mais especificamente, repensei conceitos e perspectivas a partir da oportunidade de entrar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e, também da oportunidade riquíssima de ministrar dois cursos de formação continuada para professores de escolas estaduais de uma Diretoria de Ensino do interior do estado de São Paulo. Foi com a iniciativa deste aprendizado de formação que tracei o objetivo dessa dissertação.

Elaborei o primeiro curso intitulado: *“Eu e o outro: vamos pensar a sexualidade e o corpo?”*, com a intenção de discutir as temáticas da sexualidade e do corpo a partir da constituição de nossas subjetividades, tentando observar como e onde elas se davam, refletindo esta interação sob o ponto de vista da alteridade na educação, sobretudo nos espaços da escola e da família. Este ocorreu em dezembro de 2013.

Motivada principalmente pelo retorno obtido nas avaliações do primeiro curso, nas quais muitos professores pediram continuação da temática com foco nas discussões de casos cotidianos da escola, objetivou-se trabalhar a formação com caráter de intervenção e aproximação com a escola, na expectativa de que os embates pudessem fornecer meios discursivos e materiais que incentivassem os professores a levarem a temática para suas escolas. Este foi o segundo curso de formação que se denominou: *“Para quê e como funciona a reivindicação da diversidade (sexual) presente nas políticas públicas da educação?”*. Ocorreu em novembro de 2014.

Esses dois cursos de formação continuada para professores proporcionaram uma vivência inspiradora e com eles surgiram algumas questões que embasaram essa pesquisa bibliográfica. Uma delas foi a possibilidade de investigar e problematizar o conceito de alteridade e diversidade, especificamente quando este vem acompanhado de sexualidade: diversidade sexual, com vistas a estimular pensamentos sobre o que seria esta diferença reivindicada e quem seria este outro da diferença.

Kastrup (2001) ao falar da diferença entre as experiências de re-cognição e de problematização, afirma que esta última trata do ato de estranhamento e tensão entre o saber anterior e a experiência presente.

A abordagem foucaultiana para sexualidade, como as tecnologias de manutenção e produção individualizante e massificadora, a disciplina e o biopoder, resultaram no que Foucault (2009) chamou de dispositivo da sexualidade. Sendo tal dispositivo aquele responsável por construir saberes que influenciam e determinam um conjunto de práticas discursivas e não discursivas que circundam os conceitos em torno do sexo, do corpo, dos prazeres e das práticas. Tais saberes e conhecimentos incidiriam sobre os corpos a fim de os normatizar e os vigiar colaborando maciçamente na produção de subjetividades sobre o assunto; e demarcando uma constituição específica do ser em sua relação com o (seu) corpo, a (sua) sexualidade o (seu) desejo.

Esta dissertação está dividida em três seções. Na primeira seção “Alteridade, Diferença e Sexualidade”, discorreremos sobre conceitos como alteridade, diferença e sexualidade, seus limites e potencialidades. Para aprofundamentos da análise foi importante abordarmos o despertar das experiências com o corpo, além de averiguarmos o autoconhecimento e o cuidado de si.

Na segunda seção “Experiência e Sentido na Educação”, tratamos do sentir o si e outro, com perspectivas teóricas e práticas, principalmente ao dialogar e se posicionar nas escolas hoje.

Na seção três “Diversidade, Sexualidade e Educação”, refletimos sobre as políticas públicas e a realidade na escola, principalmente no que se refere a forma como a diversidade e a sexualidade tem sido abordadas. Neste sentido, foi importante refletirmos sobre a homofobia nas unidades escolares, devido a diversidade sexual.

Finalmente nas considerações finais discorreremos sobre algumas concepções importantes que fizemos durante a construção deste trabalho e como elas são importantes para a formação de educadores.

SEÇÃO 1 - ALTERIDADE, DIFERENÇA E SEXUALIDADE

1.1. ALTERIDADE DO MESMO E DA DIFERENÇA: LIMITES E POTENCIALIDADES DA DIVERSIDADE SEXUAL

Como foi dito na Introdução desta dissertação, os cursos de formação continuada dos quais tive oportunidade de ministrar e participar proporcionaram grandes reflexões sobre o conceito de alteridade e diversidade, principalmente quando abordava e tinha como foco a sexualidade, a diversidade sexual, além do entendimento sobre a diferença e de quem é esse outro da diferença. Pensando nessas formações e nas reflexões desencadeadas pelos educadores sobre problemas e/ou entendimentos que nem sempre estão claros em nossas práticas do dia a dia; esta seção teve como objetivo discursar sobre alguns pontos conceituais como: alteridade, diferença, sexualidade dentre outros, no educar.

Não é novidade o fato de termos professores em cursos de formação indagando sobre questões que acontecem em seus cotidianos na escola, como: “Se meu aluno tem trejeitos femininos, se veste como uma mulher, mas se relaciona com homens ele é o quê?”; ou então “Se uma menina que sempre se relacionou com meninos em determinada situação se permite ter uma relação com outra menina, ela é então bissexual?”.

Tais questionamentos, a título de ilustração, servem de exemplo para denotar como classificações arcadas nas representações identitárias são requeridas cotidianamente. O que parece ocorrer é a intenção e necessidade de identificar o *outro dos discursos da diferença* em uma imagem de pensamento, para então entendê-lo, aceitá-lo e integrá-lo no meio do qual ele era ignorado. No entanto, vê-se que sob a emergência desta outridade¹ diferente nas políticas públicas e nos discursos, não necessariamente se propõe colocar em questão o processo de construção social que ocorre entre identidade e diferença, muito menos se possibilita viver a *diferença* percebida *em si mesma*.

Com isso, vê-se interessante refletir ao ponto que se reivindica a diversidade em termos de políticas públicas e também na escola – almejando o reconhecimento social de

¹ Alteridade ou outridade é a concepção que parte do pressuposto básico de que todo o homem social interage e interdepende de outros indivíduos. Assim, como muitos antropólogos e cientistas sociais afirmam a existência do "eu-individual" só é permitida mediante um contato com o outro (que em uma visão expandida se torna o outro - a própria sociedade diferente do indivíduo). Fonte: <http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/alteridade/5388>. Acesso: 18/10/15.

grupos historicamente relegados – se estamos nos referindo a uma alteridade do Mesmo ou a uma alteridade da *diferença*.

A hipótese que se faz é que este outro que emerge em visibilidade sob o resultado das políticas de diversidade é um outro da Mesmidade ², já que ao ser retratado em sua identidade é sucumbido à lógica da representação; relegando, desta maneira, a *diferença* que está presente em seu processo de *devir*. Por isso se conclui que este conceito de diferença ao qual se reivindica se faz como um conceito que está preso aos princípios da identidade na representação, logo algo díspar em relação à compreensão de *diferença* que aqui se sugere.

O que se pretende, portanto, para este tópico é trazer o conceito de *diferença* de Gilles Deleuze por considerar que tal conceito apresenta uma compreensão interessante para se abordar o processo de constituição do *ser* em seu *devir* e, conseqüentemente, atingindo diretamente nas relações de alteridade; sobretudo quando estas se fazem medidas pelas práticas educativas que visam à conformação dos corpos, do desejo e da sexualidade. O conceito de *diferença* referido opõe-se, portanto, ao conceito usual de mesmo nome, visto que o primeiro se faz em uma íntima ligação com o que o filósofo francês chama de *repetição*. Ambos os conceitos, *diferença* e *repetição*, delineiam uma nova ontologia, marcando uma nova filosofia, logo uma nova maneira de entender e se fazer o pensamento. Para chegarmos à questão da alteridade do Mesmo ou da *diferença*, tema que se propõe este subtítulo, colocar-se-á a questão do modelo de pensamento o qual critica Deleuze, para que se possa melhor compreender o que o conceito de *diferença* traça como novas perspectivas, sobretudo em relação à compreensão de alteridade.

A primeira crítica que se faz à diferença é colocada por Deleuze (2006) quando ele afirma que “enquanto se inscreve a diferença no conceito em geral, não se tem nenhuma ideia singular da diferença, permanecendo-se apenas no elemento de uma diferença já mediatizada pela representação” (p.54).

Deleuze entende representação como “a relação entre o conceito e seu objeto, tal como se encontra efetuada nesta memória e nesta consciência de si” (DELEUZE, 2006, p.33). Sendo assim, dizer que a diferença é mediatizada pela representação é dizer que ela se submete a quatro raízes dadas sob o princípio da razão, são elas: “a identidade no conceito, a

² Mesmidade é o antônimo de diferença quando tais conceitos se fazem presentes nos opostos binários regidos pela representação; quando existe ausência de mudanças; monotonia ou marasmo.

oposição no predicado, a analogia no juízo, a semelhança na percepção” (DELEUZE, 2006, p.365).

Antônio Souza (2008) diz que

“(…) Submeter, sumariamente, a diferença aos princípios da identidade e da semelhança na representação é selecionar o que nela deverá ser ou não ser reconhecido pela razão” (p. 96).

Pode-se dizer que é esta seleção de princípios feita através da razão quem dará subsídio à construção de uma imagem de pensamento representacional. A partir daí, a identidade do conceito será aquela que através do jogo das quatro raízes comporá a imagem do Mesmo, visto que a identidade será sempre resultado da comparação do que é oposto e semelhante a ela, sendo ao mesmo tempo submetida a um juízo nesta analogia.

Quando, por exemplo, nos referimos ao substantivo ‘mulher’, automaticamente se constrói uma imagem de pensamento que representará o que entendemos por mulher, conferindo-nos uma identidade composta por uma série de características atribuídas à mulher que são, por sua vez, inscritas no jogo da comparação entre semelhança e oposição.

Em sua obra *Diferença e Repetição*, Deleuze apresenta oito postulados que marcam o que na história da filosofia ocidental significaria ‘o que é pensar’. A crítica que se faz a estes postulados se inicia pela afinidade que este pensamento tem com o verdadeiro, considerando a *boa vontade do pensador* e uma *natureza reta do pensamento*.

Segundo esta imagem, o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro. E é *sobre* esta imagem que cada um sabe, que se presume o que cada um saiba o que significa pensar [...] Podemos denominar esta imagem do pensamento de imagem dogmática ou ortodoxa, imagem moral (DELEUZE, 2006, p.192)

A seguir estaremos expondo resumidamente os oito postulados implícitos que servem como premissas inquestionáveis ao nosso modelo tradicional de pensamento os quais são extensamente apresentados por Deleuze em seu livro “*Diferença e Repetição*”.

Considera-se importante esta exposição no momento, como forma de se expor o que é criticado por Deleuze no modelo tradicional de pensamento para então melhor se compreender o que este filósofo propõe em sua filosofia. Para tanto, valer-se-á do texto de Kohan (2005).

O primeiro postulado, portanto, segue-se a partir de uma ideia da *boa vontade do pensador* e da *boa natureza do pensamento* – como foi apresentado acima – ele é por isso

sustentado por uma moral que estabelece e pratica a busca por um “bem” a partir de uma “verdade”.

O segundo postulado diz que o *sensu comum* da do pelo “todo mundo sabe que...” é o que garante a unidade, sendo o *bom sensu* quem conferiria, por sua vez, a harmonia às faculdades. Se pensarmos em exemplos próximos aos assuntos que tratamos aqui, poderiam surgir frases categóricas como: “*a criança/adolescente é inconstante por natureza...*”, ou então “*toda mulher gosta de...*”; “*Homem que é homem...*”.

O terceiro postulado apresenta o *modelo da re-cognição* pressupondo a junção da identidade do sujeito e do objeto na formação do pensamento. Esta re-cognição é quem permite o reconhecimento da identidade no conceito, tanto do objeto quanto de seus valores, desempenhando papel importantíssimo nas ações cotidianas ao promover outra coisa senão o reconhecível e o reconhecido. Deleuze a vê como deplorável devido à imobilidade que a mesma constitui ao pensamento, sugerindo como contraponto o *pensar sem imagem* ou o *pensar sem pontos fixos*, pois este *pensar* é o que provocaria o novo permitindo que a *diferença* se faça.

O quarto postulado é o da *representação*, a qual subordina o pensar a diferença sob as quatro dimensões já preestabelecidas e imaginadas: a dimensão do Mesmo e do Semelhante, do Análogo e do Oposto. Isto é aquilo que foi colocado acima sobre a quádrupla raiz.

O quinto postulado fala do *erro* como sendo todo o *negativo* que pode ocorrer no pensamento, o erro seria a desventura, a besteira, a loucura, o “falso reconhecimento”. Desta forma, a imagem ortodoxa que tem afinidade com o verdadeiro, tende a ter no erro a única figura do negativo, ao mesmo tempo em que o atribui sempre a causas externas ao próprio pensamento, configurando assim uma dupla redução do erro (KOHAN, 2005).

O sexto postulado é o da *função lógica* ou da *proposição*, sendo este o local onde se poderia encontrar a verdade a partir da busca pelo *sentido*. Seria o sentido o condicionante à determinação do que seria verdadeiro ou do que seria erro, tornando-se trivial na condição externa da verdade. Logo as proposições falsas ou verdadeiras seriam todas concernentes ao sentido, ao passo que as sem-sentido não passariam pelo verdadeiro nem pelo falso.

O sétimo postulado, da *modalidade* ou das *soluções*, nos diz sobre a característica da imagem pré-filosófica a qual só conseguiria construir interrogações a partir das possíveis respostas que poderia dar. Ou seja, o pensar na imagem dogmática do pensamento teria mais a

ver com a solução de problemas já preestabelecidos, ao acreditar que encontrando a resolução do problema, este desapareceria (KOHAN, 2005).

Sobre este postulado acima Deleuze diz que

Reconhece-se a exigência crítica, esforça-se por levar a prova do verdadeiro e do falso até os problemas, mas mantém-se a ideia de que a verdade de um problema reside tão-somente em sua possibilidade de receber uma solução. A figura nova da ilusão, seu caráter técnico vem desta vez do fato de se modelar a forma dos problemas sobre *a forma de possibilidade* das preposições (DELEUZE, 2006, p.229-230).

É sobre este ponto que surge o novo conceito de *pensar* para Deleuze, contrariando a ideia de problema visto até então como obstáculo do pensar, sendo que para ele seria exatamente o problema quem provoca o pensamento.

O último postulado diz respeito ao *resultado* ou o *saber* ambos determinados como o *fim* do pensamento. Desta forma, a cultura ficaria subordinada ao método, e o aprender ao saber. Aprender constituir-se-ia o movimento de um indivíduo em sua totalidade perante a universalidade de um problema, em contrapartida de que o saber seria apenas a posse de uma regra destinada a resolver um problema (KOHAN, 2005).

Tendo exposto de forma sucinta, podemos nos atentar a alguns pontos que mais se aproximam da temática que estamos abordando. Para isto, voltemos à questão da re-cognição e da representação no pensamento, sendo a primeira aquela quem reúne e compõe a identidade do sujeito e do objeto numa operação entre imagem, ideia e realidade permitindo torná-los reconhecíveis; e a última sendo baseada na ação das quatro raízes já apresentadas que se fazem da seguinte maneira

A identidade do conceito qualquer constitui a forma do Mesmo na re-cognição. A determinação do conceito implica a comparação dos predicados possíveis com seus opostos, numa dupla série regressiva e progressiva, percorrida, de um lado, pela rememoração e, de outro, por uma imaginação que tem por objetivo reencontrar, recriar (reprodução memorial - imaginativa). A analogia incide sobre os mais elevados conceitos determináveis ou sobre as relações dos conceitos determinados com seu objeto respectivo e apela para a potência da repartição do juízo. Quanto ao objeto do conceito, em si mesmo ou em relação com os outros objetos, ele remete à semelhança como ao requisito de uma continuidade na percepção. Portanto, cada elemento solicita particularmente uma faculdade, mas se estabelece também de uma faculdade a outra no seio de um senso comum (DELEUZE, 2006, p. 200-201).

Para Kastrup (2001) é a experiência que envolve a síntese das faculdades, no caso da percepção as faculdades envolvidas nesta síntese seriam a sensação e a memória: esta é minha casa, este é o ônibus que pego para ir ao trabalho, aquele é o rosto familiar do meu amigo.

Assim, estas sensações ativariam um traço mnésico ocorrendo a síntese que seria a fonte da atividade de reconhecimento.

Com o objetivo de ilustrar a influência que o pensamento representacional confere ao nosso cotidiano, poderíamos novamente pensar na construção do conceito de sexo (feminino/masculino) o qual se refere às características do corpo biológico do sujeito, veremos que essa representação de homem e de mulher é pautada nas particularidades identificadas a partir das características de semelhança e oposição quanto ao aparelho sexual e reprodutor dos sujeitos.

Esse fato que pode por ora parecer natural e ingênuo constrói subjetividades específicas que vão dividir toda a possibilidade de expressão do ser do sujeito em dois polos: o ser masculino *ou* o ser feminino. Isto por si só já denotaria os limites do entendimento/aceitação/produção da alteridade.

Consequentemente a isso, percebe-se que todos os indivíduos que demonstram extrapolar essa norma, seriam assim considerados desviantes e anormais, tanto por influência do dogmatismo do ‘sistema’ de pensamento representacional, quanto pelas heranças do racionalismo e de sua relação com o conhecimento científico. Este que por sua vez, operando sob o plano cartesiano dicotomiza e hierarquiza as qualidades através do juízo, criando categorias e pesos que constroem massivamente subjetividades sobre os sujeitos e seus corpos.

Por isso que sob uma filosofia da *diferença* a qual conceberia o sujeito num processo de devir, marcado por um território de fluxos de afetos, pensamentos, desejos, não faria tanto sentido se querer definir um sujeito em sua expressão de sexualidade ‘anormal’, já que a sexualidade por se envolver num livre fluxo do desejo não poderia ser delimitada em uma ou outra coisa.

O sujeito *queer*, portanto, já corresponderia àquela sexualidade ou gênero que encontraria sua definição ou delimitação como uma impossibilidade de ato. Isso porque o sujeito *queer* já seria a expressão do inominável. Algo que a semelhança, a oposição e analogia da perspectiva da representação não seriam suficiente para nomeá-lo, visto o dogmatismos e padrões binários que se seguem da mesma.

Desta forma já se vê uma falha em termos de alteridade, pois este modelo de pensamento ao se estabelecer diante do referencial do verdadeiro e do real manifesta-se a partir de um senso comum, excluindo todas as possibilidades que se fazem para, além disso,

ignorando o que é de mais unívoco de cada sujeito, reprimindo o seu devir em sua singularidade de *ser*, como por exemplo seu *devir*-sexualidade ou seu *devir*-gênero.

Para Souza (2008), Deleuze quando proclamou sua nova invenção ao conceito de *diferença* – a diferença pura – provocou alterações profundas no modo de compreender o mundo, o *ser* e a existência. Seu pensamento vinha dar luz a uma nova ontologia, pois a diferença pura seria a própria expressão do ser. Ele então se centrou na própria diferença fundamentada nos princípios da *univocidade do Ser* e do *devir* (algo que está sempre em transformação) concebendo dessa forma, o Ser como algo produzido *na e através da* multiplicidade:

A univocidade do ser significa que o ser é a Voz, que ele se diz em um só e mesmo “sentido” de tudo aquilo de que se diz. (...) um só Ser para todas as formas e vezes, uma só insistência para tudo o que existe, um só fantasma para todos os vivos, uma só voz para todo o rumor e todas as gotas do mar (SOUZA, 2008, p. 95).

Isso significa que para Deleuze a identidade não é mais vista a partir da representação, da semelhança, da oposição e da analogia. Isso amplia as possibilidades, pois a representação vista na ontologia tradicional “reduz a diferença porque reconhece apenas uma porção menor da diferença que é a diferença entre os corpos: as particularidades” (SOUZA, 2008, p.95).

Sendo assim, é possível discutir esta relação a qual nos propõe Gilles Deleuze de forma mais ampla, a partir do momento em que se coloca a diferença no centro, a *diferença em si mesma*.

Podemos dizer que a identidade sexual e de gênero, assim como o processo de construção das identidades de modo geral, sofrem também influência das produções relativas ao âmbito sociocultural, o qual por sua vez é dado sob os limites do pensamento que é representação. Neste processo tem-se, portanto, uma imagem escrita no real que ao constituir um sujeito subjugado a uma identidade, comporá e produzirá conceitos que irão defini-lo e conformá-lo.

Os sexos biológicos marcam, por exemplo, sob uma base de existência, possibilidades de *ser* que se encaixam no normal ou no anormal, no aceitável e não aceitável. Com isto são criadas maneiras de controlar, vigiar e enunciar formas de *ser* que se faz por projeção e expectativa de outrem. Sendo estas empregadas mesmo antes do nascimento da criança, submetendo-a aos valores e costumes da cultura e sociedade a qual pertencerá mediados pelo impulso de subsumir as chances que esta criança tem de *vir-a-ser* alguém que é considerado estranho ou indesejável.

Sobre esta relação que fazemos cotidianamente com a identidade e a diferença, Silva (2000) diz que tanto uma quanto a outra são parte de processos de produção social, havendo entre elas uma disputa não harmoniosa circunscrita em relações de poder hierárquicas. Por isso defende que a identidade e a diferença não podem ser aceitas como elementos passivos da cultura, mas antes precisam ser tomadas como categorias de produção as quais são criadas e recriadas a todo o momento.

O autor descreve a identidade sinteticamente como tudo aquilo que *é*, ao passo que a diferença seria aquilo que a identidade *não é*. Assim, vê-se na identidade não uma essência, algo já dado, fixo ou estável, coerente ou acabado. A identidade nesta perspectiva estaria muito mais próxima ao movimento, ligada a estruturas discursivas e narrativas, logo ao sistema de representação.

Vê-se, portanto, que ao tratar da diferença e da identidade como processos de produção social estamos ainda aliando-as à representação. O conceito de diferença nesta perspectiva continua sendo condizente e dependente da identidade. Antes, porém, de desenvolvermos liames da alteridade com o conceito de *diferença*, observaremos como a diferença e a identidade circunscritas no sistema de representação, se comportam nas políticas de diversidade para então se reconhecer seus avanços e limites com vias de sugerir novas possibilidades.

Sendo assim, sobre a questão do respeito e da tolerância para com a diversidade, Silva (2000) diz que tais apelos impedem de vermos a identidade e a diferença como processos de produção social imersos às relações de poder. Afirma que na disputa pela identidade estão envolvidos recursos simbólicos e materiais da sociedade. Estes conferem a enunciação da diferença e a afirmação da identidade margeando a maneira como o desejo se manifestará em diferentes grupos sociais, os quais buscam garantir o acesso privilegiado aos bens sociais, e não obstante, de forma assimétrica.

O autor (2000) afirma que o processo de definir a identidade e marcar a diferença nunca é inocente, pois implica sempre em operações de incluir/excluir, dividindo, classificando e hierarquizando. Para Silva (2000) a diversidade cultural

não é, nunca, um ponto de origem: ela é, em vez disso, o ponto final de um processo conduzido por operações de diferenciação. Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las (SILVA, 2000, p.9).

Todas essas reflexões sobre a diversidade sexual imbuídas de questões práticas da escola nos levaram a pensar uma questão: “Para quê e como funciona a reivindicação da diversidade (sexual) presente nas políticas públicas da educação?”.

Tal pergunta se fez exatamente no objetivo de observar os avanços concebidos na área, criando ao mesmo tempo possibilidades de aproximação à questão da sexualidade, procurando provocar *experiências* no campo da alteridade, permitindo sentir e escutar, tanto o *outro* quanto a *mim* mesmo.

Ao fazermos algumas reflexões e exercícios de pensamento nos propomos a desconstruir supostas verdades, colocou automaticamente em questão na construção da identidade e da diferença no âmbito sociocultural. Atrelado a isso, deveríamos ter a possibilidade de viver a alteridade aceitando-se e se considerando a *diferença* presente tanto nesta relação quanto entre seus entes.

Percebendo-se, portanto, os paulatinos e importantes avanços no cenário político e social, firmado a partir da luta por reconhecimento de representações identitárias e culturas dantes ignoradas, marginalizadas e oprimidas; tende-se a fazer nesta dissertação de mestrado uma crítica à maneira pela qual estes avanços são concebidos no cotidiano escolar.

Isso geralmente se dá pela impressão que estas medidas que pretendem estabelecer avanços, parecem ocorrer mais no sentido de produzir um alargamento do que está para ser aceito pela normalidade, numa tentativa de capturar e tornar próximo este outro que era distante. No entanto, ao fazer isto, não se considera que o outro é muito mais do que um conjunto de representações identitárias, e mesmo se assim o fosse, este outro estaria sempre ativo no processo, o que o tornaria por assim dizer, não capturável.

Não estaríamos aí reivindicando, paradoxalmente e à luz da diversidade, um *outro* que seria eu *Mesmo* e não um *outro* que seria *diferente*?

Não estaríamos num impulso – repleto de boas intenções – de trazer para dentro aquilo que deve ou aquilo que já se permitiu ser aceitável por mim (tal representação de mulher, tal representação de gay, enfim...), e nos distanciando daquilo que é um *outro* não capturável, um *outro* com seu potencial inconstante e incontrolável diante de sua repleta capacidade de variação e de se diferir a todo tempo?

Ainda mais quando se fala de sexualidade, fala-se dentre outras coisas, de prazer, desejos e identidades que não são nada constantes e imóveis. Logo, não faria muito sentido o esforço e o gasto de energia para se conseguir criar e apontar compulsoriamente, cada vez

mais, novas e outras categorias de representações identitárias que deveriam ser incluídas no todo da diversidade. Este seria um esforço egocêntrico e pouco produtivo em relação à *diferença*.

Vê-se insuficiente a intenção de reconhecimento e alargamento das categorias da homossexualidade e de gênero sem que isso interfira na conscientização frente à *diferença* na alteridade. Conscientização esta que interferiria diretamente nas práticas que envolvem a educação, minimizando os efeitos de tentar se submeter o potencial de diferenciação do outro frente aos meus interesses e expectativas sobre ele em sua formação.

Podemos pensar neste outro não como ameaça que poderia apagar ou diminuir meu *ser* e minha potência, ou então como alguém que é completamente desprezível devido a estranheza, mas quem sabe muito pelo contrário, pensar no outro em seu devir, na possibilidade de aprendermos no movimento do dissenso e na *diferença* presente nas relações de alteridade.

Reiterando este ponto de crítica Silva (2000) apresenta em seu texto que

Respeitar a diferença não pode significar "deixar que o outro seja como eu sou" ou "deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)", mas deixar que o outro seja como eu *não sou*, deixar que ele seja esse outro que *não pode* ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença *da* identidade, deixar ser uma outridade que não é outra "relativamente a mim" ou "relativamente ao mesmo", mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade (SILVA, 2000, p.9).

Transportando essa questão para a educação, podemos dizer que as políticas de diversidade sexual quando se efetivam na prática escolar, seja nas estratégias didáticas e de ensino, ou seja nos modos de abordar comportamentos infantis e adolescentes que tangenciam tais questões, efetuam traçados e reconhecimentos de modelos identitários que estabilizam as diferenciações e experimentações ligadas à sexualidade e a alteridade, não considerando o potencial movente e o constante rearranjo do *caos* que compõe a subjetividade e a singularidade de cada ser.

Sobre a questão da sexualidade na história ocidental, Michel Foucault (2009) foi o primeiro a pesquisar as práticas e sentidos que a envolveram em meio às relações sociais. Ao fazer isso ele identificou uma extensa produção de saberes sobre a sexualidade os quais foram produzidos principalmente a partir dos conhecimentos das ciências médicas, psiquiatria e psicologia.

Sendo assim, Foucault (2009) entende a sexualidade como produto de um dispositivo que participa das tendências do processo histórico e cultural da nossa sociedade e que se faz em meio às relações de poder de íntima relação com a verdade. Assim, se faz uma massiva produção de práticas e discursos sobre o sexo, sobre os corpos e sobre o desejo.

Atrelado a isso, Michel Foucault apresenta também uma interessante e particular analítica sobre o poder. Ele direciona a este conceito um caráter difuso e onipresente o qual lhe concederia forma e foco variados quanto a sua manifestação e exercício, contradizendo a ideia de um poder unilateral e negativo, do dominante e do dominado. O poder dar-se-ia no meio social e em forma de rede onde os micros poderes existiriam de forma integrada ou não ao Estado (MACHADO, 2006).

E é sob esta rede de poder e de forças que a sexualidade, portanto, é construída e inventada. Parte-se assim, da existência de um conjunto de forças que se comporta em forma de rede construindo e englobando discursos, morais, instituições, leis, entre outros fatores que se manifestam através do dito e do não-dito. Considerando, portanto, que o discurso da sexualidade, como afirmava Foucault (2006) “não se aplicou inicialmente ao sexo, mas ao corpo, aos órgãos sexuais, aos prazeres, às relações de aliança, às relações interindividuais, etc...” (p.259) e que este discurso se fazia em meio a relações de saber e poder de íntima relação com a verdade; é que se objetivou perceber a amplitude das relações da sexualidade.

Concordamos que o conceito de sexualidade de Foucault trata de uma relação que se dá em meio a muitas direções e intensidades de forças e interesses, atingindo, por isso, alto grau de complexidade em nossa vida social (FOUCAULT, 2006).

Diante de tamanha rede que perpassa as relações entre os sujeitos e as construções de suas subjetividades sobre seus corpos, desejo e práticas relativas à sexualidade de maneira geral, é que se adere o tema da diversidade. Entende-se que ambos os assuntos perpassam fortemente por preceitos morais e éticos que norteiam nossas relações sociais e de alteridade. Isso influencia, e muito, na maneira como ela é entendida e abordada, principalmente no ambiente escolar.

Poderíamos facilmente afirmar que as experiências escolares (principalmente as de vigilância, na preocupação para que se evitem os desvios) são inclusive muito relevantes nas construções de subjetividades a respeito de nossa relação com a sexualidade e com o nosso corpo. Como foi exposto acima, o dispositivo da sexualidade se faz através do dito e não-dito o que o torna um mecanismo de subjetivação muito poderoso.

A relação que nossa sociedade faz com a sexualidade a partir da produção de um dispositivo que inscreve vetores de forças que se relacionam entre poderes constituindo saberes, é que afirmamos que onde há força sempre pode haver resistência. Nisto, podemos inverter o discurso conferindo uma potência positiva aos corpos e sexualidades apontados outrora como anormais ou estranhos, como corpos e sexualidades resistentes.

Isso porque a sexualidade realmente não é isto *ou* aquilo, a existência da norma não é capaz de assegurar que dela se escapem seus padrões. Sob o conceito de sexualidade encontram-se os conceitos de corpo, prazer e desejo, mas não para defini-lo de maneira estagnante, e sim para abrir ainda mais caminhos da complexidade que este conceito pode percorrer. Nem nossa sexualidade, nem nosso corpo, nem nosso prazer são cabíveis de molduras ou enquadramento.

Para firmar essa premissa colocar-se-á um trecho do quarto volume de *Mil Platôs* de Gilles Deleuze e Félix Guattari que se vê bem interessante para tal entendimento

A sexualidade coloca em jogo devires conjugados demasiadamente diversos que são como **n** sexos, toda uma máquina de guerra pela qual o amor passa [...] A sexualidade é uma produção de mil sexos que são igualmente devires incontroláveis” (DELEUZE, G.; GUATTARI, F., 2012a, p.75)

É, portanto, por se assumir que em todo plano há suas linhas de fuga e suas resistências, que dizemos que a sexualidade, os corpos, os desejos sempre escapam, de uma forma ou de outra, com mais ou menos visibilidade ou consciência.

Mas fica a pergunta, como isso é tratado na escola?

Não ficaria reservada a este sujeito desviante e/ou estranho sempre aquela identidade do *outro* do desvio e da diferença como negatividade?

Não seria esta mesma diferença a qual a diversidade desejaria englobar? Mas englobá-la para quê?

Para simplesmente inclui-la e tê-la dentro do próprio ventre? Ou para romper com a necessidade de propagação de tantos binômios que dirá os do bem/mal; certo/errado; normal/anormal; inclusão/exclusão?

Pois bem, a diversidade aqui pode ser entendida como aquele conceito que vem para assumir a existência das variações. Em outras palavras, a diversidade no contexto sócio-político parece vir para manifestar as *multiplicidades extensivas* que se deseja evidenciar.

Ela parece ser um conceito que procura aglutinar um conjunto de representações identitárias sob a necessidade de exprimir, de alguma forma, a expressão das particularidades

dos seres e dos modos de *ser* dos sujeitos. Nisto vê-se o desejo de organização de uma totalidade ao passo que esta se constrói pelo ato de *fagocitar* o que era abjeto, trazendo para o centro a partícula que estava fora, aliado ao processo de agrupamento, segmentarização e classificação de seu produto. Porém, é neste processo de produção e descrição da totalidade que se arrisca a manter territórios rígidos e sem fluxos.

A totalidade, por só existir em termos abstratos, nunca poderia de fato ser capturada. Isso porque ela se encontra em constante movimento de devir, sendo que a qualquer momento pode ser rasgada pelo inesperado, o qual virá para colocar em questão seu território descrito como total ou segmentado. A partir disto, vê-se muito mais sentido pensar sobre uma continuidade descontínua posta no conceito de território como algo que percorre linhas que perpassam pela construção que ao se adaptar se reconstrói e que ao se adaptar novamente se modifica em algo novo num movimento incessante que poderia ser descrito pelo movimento de *territorialização-desterritorialização-reterritorialização*³.

Um exemplo deste processo poderia ser dado pela constante transformação da sigla usada para se referenciar a categoria da homossexualidade no contexto por reconhecimento social. De início ela se fez pela sigla GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes) e ao tempo que tal grupo consegue entrar como agente no cenário político surge a – necessária e mínima – agregação e reposicionamento de tais símbolos compondo a expressão LGBT (tendo modificado a posição da letra “L”ésbicas e incluindo as categorias das transexuais e bissexuais).

Mais a frente, o termo transforma-se em LGBTTT (incluindo os travestis e os transgêneros) e depois pode ser visto ainda como LGBTTIQA (incluindo os intersexuais, os *queers* e os assexuais).

O movimento não para por aqui ao passo que novas categorias vão emergindo para descrever as diversas manifestações que se referem à homossexualidade na contemporaneidade. Apesar da existência do movimento ser de extrema importância no contexto de disputas e luta por reconhecimento, tais siglas nunca serão suficientes para se exprimir as singularidades que se envolvem este âmbito ao qual se deseja representar enquanto o diverso.

Não se tem a intenção de se expor uma opinião ou valorar a ocorrência desse tipo de transição das siglas identitárias emergente no contexto capitalista democrático; mas por ora,

³Deleuze, G.; Guattari, F.; abordam estes conceitos em algumas de suas obras conjuntas, como por exemplo, na seção “Ano Zero – Rostidade” em *Mil Platôs* (2012b) vol. 3.

podemos entendê-la como estratégia encontrada por alguns grupos militantes em favor de exercitar as demandas de um conjunto de partículas corporificadas que se reconhecem ou se representam enquanto tal. Ainda sobre isso, podemos dizer que este tipo de ação só pode ocorrer pela caracterização do tipo de sistema político, econômico e social que estamos vivendo e que mecanismos de resistências como estes são quase que inerentes e necessários no nosso contexto.

Contudo, esses grupos identitários necessitam ‘pagar um preço’, eles são obrigados a se submeter em alguma categoria para que sejam reconhecidos e somente a partir daí possam angariar as demandas de seus pares a fim de conquistar, no mínimo, a representatividade e reconhecimento social e político.

A reivindicação por diversidade certamente gerou reflexos e avanços principalmente em termos de direitos e leis que caminham no sentido de minimizar o quanto possível os séculos de exploração e opressão por parte de ideias hegemônicas e verdades dogmáticas que excluem e marginaliza tudo aquilo que sobressai ao seu núcleo. Podem ser citados dois recentes ganhos: primeiramente a Deliberação CEE 125/14 e a Resolução SE nº 45/14 assegurando aos alunos travestis e transexuais o reconhecimento da identidade de gênero e o direito ao tratamento digno por meio do nome social.

Outra conquista é posto na lei nº 10.948, de 5/11/2001, em seu artigo 1º que diz que será punida toda manifestação atentatória ou discriminatória contra cidadão homossexual, bissexual, travesti e transexual. Então, mesmo no caso de se alegar que era apenas “brincadeira ou gozação”, a pessoa que discriminou a outra por conta da orientação sexual e de gênero pode ser processada.

Estando sujeitas a punições civis, todo e qualquer cidadão, inclusive detentores de função pública ou militar, toda organização social e empresa pública ou privada (restaurantes, escolas, delegacias, etc.). Tais dados foram conferidos a partir do Documento Orientador da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, já citado anteriormente como sendo um documento que acaba (outubro de 2014) de ser disponível nas escolas através do Programa Escola da Família referente às políticas públicas educacionais do estado de São Paulo somente.

Diante desta problemática da diversidade e suas implicações com a alteridade, podemos nos referir ao conceito de multiplicidade o qual compõe a teoria de Gilles Deleuze a respeito de uma filosofia da *diferença*. Para Silva (2004), melhor do que caracterizar a

multiplicidade seria talvez estar compreendendo para quê ela serve. Afirma que ela serve para duas coisas

1. Colocar no centro da ontologia os processos de movimento e de devir, em vez de noções estáticas de essência e de “ser” já-e-para-sempre constituído;
2. Permitir pensar a diversidade e a variedade do mundo sem recorrer às noções tradicionais de uno e de múltiplo (SILVA, 2004, p.16-17).

Este processo de movimento e de devir daria à vida e ao indivíduo um sentido de constante transformação e dinamicidade, conseqüentemente o conceito de diversidade ganharia também outro sentido refletindo-se no potencial de movimento do diferenciar-se. Ambos os pontos contrapõe-se à ideia da ontologia tradicional a qual é baseada em verdades absolutas e dogmáticas, resultando numa noção estática de identidade que a partir daí se dá, corroborando para construir saberes sobre os indivíduos marcando seus corpos e seus imaginários.

Silva (2004), portanto, apresenta o que Deleuze chama de *multiplicidade extensiva* e *multiplicidade intensiva*. O primeiro tipo de multiplicidade seria aquela com a qual estamos acostumados, aquela herdada da ontologia tradicional. Ela corresponderia ao mundo da extensão do espaço, das coisas compostas de matéria e de forma.

Desta multiplicidade extensiva podemos identificar pontos posicionais, pois ela é numérica, espacial, quantitativa, descontínua, discreta, homogênea, cardinal e métrica. Nela a divisão das partes não alteraria a natureza da “coisa”.

Já a multiplicidade intensiva é composta por vetores de forças e de relações diferenciais. Esta seria a típica multiplicidade deleuziana, e é neste ponto onde se apresenta a inovação deste filósofo. Por ser composta de elementos descontínuos, ao ser submetida a uma divisão, resultaria em elementos de naturezas diferentes as dos originais. Ao contrário do que ocorreria ao outro tipo, na multiplicidade extensiva, que ao se dividir resultaria em partes do Mesmo.

Esta divisão apresentada acima, não seria no sentido de corte, como pode ser interpretada na multiplicidade extensiva, mas sim em uma divisão no sentido de desdobramento, de *diferenciação*. Dessa maneira, no desdobramento da multiplicidade intensiva, ela se dividiria de maneira a se transformar em outra de natureza diferente, agora espacial, resultando na multiplicidade extensiva.

Assim, de elementos *virtuais* (forças, vetores, intensidades) ela se configuraria em elementos *atuais* (as coisas do mundo da extensão, do espaço, tais como as concebemos).

Dividir na multiplicidade intensiva significa então diferenciar-se, mudar-se dimensionalmente, dar origem a um indivíduo “formado”, “estendido” no espaço (SILVA, 2004).

Silva (2004) diz que Deleuze, ao dissertar sobre os dois tipos de multiplicidades, não objetivou hierarquizar uma sobre a outra. De acordo com o autor (2004) a noção de multiplicidade não serviria para ser contemplada, nem para ser usada de instrumento de análise do ‘mundo. Silva diz que Deleuze queria dar um sentido de experimentação das possibilidades, afirmando que não bastaria viver o múltiplo, seria preciso fazer o múltiplo. Sem multiplicidade não haveria criação, não haveria produção do novo e do imprevisível

É da multiplicidade que salta uma outra coisa que não coincide com qualquer dos elementos de que ela é formada, que é uma outra coisa, que é diferente de qualquer dos elementos que a compõe. É esse diferenciar-se de si mesmo que está no centro do processo de produção do novo. Sem diferenciação, não existe criação (SILVA, 2004, p. 20).

A *diferença* seria, então, algo que comanda o processo de diferenciação de maneira interna, agindo no interior da multiplicidade e em direção ao seu exterior. Este processo de diferenciação deve estar no cerne do processo de criação, renovando-se constantemente e tornando-se sempre novo.

É necessário que o processo em si, e não seu produto repita-se incessantemente, sendo essa repetição aquela que remete à ação renovadora e criadora, pois não haveria diferença sem a repetição, visto que esta repetição nunca se faria da mesma coisa (SILVA, 2004).

No livro, “*A Filosofia de Deleuze e o currículo*”, editado em 2004, Silva reafirma que:

A repetição, nesse vínculo indissolúvel com a diferença, está, ao contrário, na “origem” mesma da renovação, do fluxo da vida. Repetição e diferença: é a dupla que, juntamente com a noção de multiplicidade, caracteriza de maneira singular o pensamento de Deleuze no contexto do pensamento filosófico contemporâneo (SILVA, 2004, p. 21).

Assim, de maneira bem reduzida, se dá a formação do pensamento filosófico da diferença, ou a chamada “*Filosofia da Diferença*”, nome pelo qual Deleuze é relutante, devido ao fato de se valer de algo que propicia um pensamento homogeneizante, sendo que o próprio ato de definir algo já se configuraria numa operação identitária ao passo que afirmaria o que tal coisa é, supondo assim uma essência, submetendo-a a comparações e diferenciações a partir de uma espécie no interior de seu gênero (SILVA, 2004).

Por conseguinte, em resistência ao modelo dogmatizante, Gilles Deleuze sugere pensar a diferença *em si mesma* a partir do significado conceitual de *singular* e *particular*, sendo que

um objeto singular seria aquele que é único e insubstituível. Dessa forma, todos os seres configurar-se-iam em seres singulares; porém, se tomarmos como referência todo o mundo natural das coisas, estes seres singulares possuiriam também suas particularidades. Logo, cada ser seria um ente particular (SOUZA, 2008, p.97).

Mediante a este assunto, o reino da generalidade, para Deleuze, seria aquele que englobasse os seres particulares sob o princípio da equivalência como um ente deste reino. Além do mais para o pensamento deleuziano, na *diferença* nada pode ser substituído, e sim repetido, marcando ao conceito de *diferença* uma íntima relação com o conceito de repetição.

Se a repetição existe, ela exprime, ao mesmo tempo, uma singularidade contra o geral, uma universalidade contra o particular, um relevante contra o ordinário, uma instantaneidade contra a variação, uma eternidade contra a permanência. Sob todos os aspectos, a repetição é a transgressão. (SOUZA, 2008, p.97).

No entanto, desconfia-se que a prerrogativa da diversidade denota um caminho de embate que parece resultar, na melhor das hipóteses, em um alargamento da norma, onde o sujeito que antes era ‘excluído’ agora poderá se encontrar incluso à parte organizadamente composta da ‘totalidade’. Notamos assim que a busca pela diversidade em contexto político-social, pode sim angariar avanços, mas ela não se abre ao compromisso de indagação e ruptura com o que é normativo, ela não se abre para aquilo que pertence ao movimento de se *repetir-diferir*.

Se voltarmos o olhar à escola veremos que ela pode ser entendida como campo intenso de disputas, conflitos e interesses que lutam, ora por alargamento, ora por estreitamento de normas. Logo por se tratar de uma instituição político-social, já vemos que ela já se caracteriza por intenções normatizadoras, mesmo que possamos reconhecer todo o potencial que ela tem de resistir à sua maneira frente a isso.

Parece assim, que a escola por ser lugar de múltiplos interesses e de manifestações variadas de culturas que confluem na expressão da diferença e da identidade, encontra-se também constantemente atravessada por poderosas linhas de controle e submissão. Nesse contexto, as políticas de diversidade parecem ser pensadas como característica do cenário democrático no intuito de ao menos conceder a possibilidade de alargamento do espaço político-social de disputas.

É, portanto, com esta justificativa, e também, com a intenção de minimizar as várias referências hegemônicas reproduzidas pela escola durante tanto tempo, que grupos sociais lutam para incluir a temática da diversidade sexual (da sexualidade e do gênero) nas políticas

públicas educacionais e nas escolas para que, quem sabe, futuramente venha inclusive compor o conteúdo curricular de forma mais enfática.

Seguindo-se a discussão da relação entre *mim* e o *outro*, implícita nas políticas de diversidade, Carlos Skliar (2003) diz que a grande questão da alteridade apresenta-se com o problema de que esta diversidade parece, muitas vezes, ter desejo pelo *outro* próximo, ou seja, um *outro* que é o Mesmo da representação, a mesmidade de mim.

Ignorando, de certa maneira, aquele *outro* distante e mutável e por isso não capturável. Skliar afirma que o pensamento ocidental insiste em tomar o outro pelo outro próximo, fazendo do outro alguém a quem posso assimilar, ver e compreender.

Assim, reduzir o outro ao próximo é uma tentação tanto mais difícil de evitar quanto a *alteridade radical* – aquela que se aproximaria da alteridade da *diferença* por se tratar do outro não capturável – constitui sempre uma provocação e por isso é sempre destinada ao esquecimento.

Sobre esta tentação aliada à alteridade do *outro próximo* podemos observar seus liames com a educação, dizendo com Carlos Skliar que

O outro da educação foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado. Mas as reformas atuais pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole. E se dirigem à captura maciça do outro para que a escola fique ainda mais satisfeita com sua missão de possuir tudo dentro do seu próprio ventre (SKLIAR, 2003, p. 27).

Nisso poderíamos enxergar claramente os esforços das políticas de diversidade na escola, concordando que parece haver um incômodo que faz emergir dadas imagens ou reproduções de mapas construídos, ou seja, representações identitárias *do outro* e sobre ele.

Esses incômodos são na realidade impulsos que buscam e favorecem a ordem, os mesmos que agem com o propósito de um espaço homogêneo e sólido onde se trabalha com noções de dentro e fora, inclusão e exclusão, contribuindo com uma ideia de espacialidade baseada na interioridade/exterioridade. E infelizmente vemos que este sentimento e esta vontade de ordem, muito comuns à realidade escolar, acabam por se reduzir à violenta complexidade do outro a uma espacialidade egocêntrica do centro (SKLIAR, 2003).

Este ponto remeteria ao desejo exposto no início desta seção aos quais os professores se esforçavam para entender aquele aluno ao qual não conseguiam identificar por estes possuírem características ou práticas que se distanciavam do padrão de normalidade.

Este desejo confirmaria a necessidade de classificação do outro sustentada na captura pela representação, sendo este outro aquele que era distante e agora se torna próximo com as políticas públicas de diversidade.

A grande questão é que este outro que se torna próximo só pode ser o outro da diferença produzida em sua composição com a identidade normativa, o que não significa que este outro que se emerge a visibilidade seja aceito diante de uma compreensão da *diferença* entre os entes particulares.

Para tanto, sobre as políticas de diversidade podemos dizer que

Não basta multiplicar a representação: é preciso, antes, “deformar” a representação, minar seu centro organizador. *É necessário deixarmos as coisas e os pontos de vista aparecerem como diferentes de si mesmos.* A diferença deve ser primeira, mas ela própria, irreconhecível, na medida em que sempre é remetida a outra diferença: *uma diferença que vai diferindo; um devir*, conforma expressa Deleuze. Tomando-se em consideração esse mundo da diferença pura, ver-se-á que toda diferença surgida na oposição dialética pressupõe, sem sabê-lo ou pensá-lo, essa diferença primeira e inatribuível, como elemento genético do qual aquela seria apenas uma sombra ou um fantasma (CRAIA, 2005, p. 71).

Reiterando a questão da alteridade do Mesmo – produzida na representação – e a alteridade da *diferença*, Gallo (2008b) diz que tanto na filosofia moderna de Descartes quanto na filosofia fenomenológica de Sartre o *outro* é considerado como representação e não como *diferença*.

Este primeiro filósofo francês entende o *outro* como produto de seu próprio pensamento uma vez que suas convicções dedutivas derivadas no *cogito, ergo sum* (penso, logo existo), tornam o *eu* como sendo uma coisa que pensa; logo, o *outro* seria efeito do meu próprio pensamento. Já Sartre que afirmou que “*o inferno são os outros*” tem em sua concepção de alteridade a própria *consciência*, sendo essa consciência não um processo interno, pelo contrário, a consciência aqui é exatamente o ato de sair de si para perceber o outro, ela então se descobre presa e objetivada pelo outro.

Portanto, é só através do outro que o *eu* pode vir a ser alguma coisa, pois é o outro quem me captura e me diz quem eu sou, aqui *eu* sempre *sou* para o *outro*. Há então uma essência contraditória nesta alteridade fenomenológica, pois ao ser capturado pelo outro, por seu olhar em direção a mim, o outro transforma minha *subjetividade* em objetividade, o que torna a base do conflito da aceitação do outro para Sartre. Aceitando o *outro*, cometer-se-ia um apagamento de si mesmo fazendo deste campo algo sempre problemático. Gallo conclui que em ambos os casos o *outro* é fruto da *representação*, o outro é uma ficção, positiva ou

negativa, que pode ser tratado num movimento pendular: o *outro* como produto da subjetividade e a *subjetividade* como produto do outro (GALLO, 2008b).

Pensar e viver, portanto, uma alteridade da *diferença* seria ir além da construção identitária que se tenta fazer dela. Seria assumir seu processo de devir aceitando que todo ato de representá-la poderia até ser possível, porém estaria sempre fadado a incompletude e a insubstituição da expressão complexa do ser em sua univocidade. Sobre a univocidade nas palavras de Deleuze tem-se que há

uma só “voz” do Ser, que se reporta a todos os seus modos, os mais diversos, os mais variados, os mais diferenciados. O Ser se diz num único sentido de tudo aquilo de que ele se diz, mas aquilo de que ele se diz difere: ele se diz da própria diferença (DELEUZE, 2006, p. 66-67).

Entretanto o que viria ser a *diferença*?

Craia (2005) afirma que a diferença seria aquilo que é irrepresentável e inapreensível, isso porque a diferença está sempre se diferenciando, ou seja, não possui identidade nem um nome que a defina. Ela é por um lado um princípio nômade e não-fundacional daquilo que pode ser representado e por outro lado é elemento livre que escapa a esta mesma representação que paradoxalmente é permitida por ela própria.

Nisto tem-se na diferença um elemento que não pode ser *somente* conceitual, sendo portador de uma natureza indefinível. Portanto a diferença está também para ser percebida no terreno do sensível, ela estaria situada entre o conceito em geral e a percepção sensível.

Nem conceito nem sensação; nem categoria nem força empírica, a diferença é pura intensidade que difere sempre de si mesma e se perde como diferença se a forçarmos a aparecer nos campos que ela abre (CRAIA, 2005, p.77).

Sendo assim, falar da alteridade da *diferença* seria algo muito mais relativo ao exercício na relação entre mim e o outro do que a uma reivindicação de uma política pública. Embora as medidas que corroboram com o estreitamento dos fascismos culturais sejam importantes, elas reclamam por uma diferença que é ainda limitada pelos moldes da representação. No entanto, vemos com esta explanação da *diferença* deleuziana que a mesma pode ser entendida como algo muito maior e mais complexo tendo em vista que se dá mediante a um movimento, o processo de devir.

Assumindo isso, poderíamos pensar e reivindicar, portanto, um outro da *diferença* e não simplesmente um outro da diferença. Este outro da *diferença*, assim como nós mesmos, seria entendido então como fragmentos deste processo de devir e se fôssemos pensar no devir-sexualidade, por exemplo, não precisaríamos nos prender às representações identitárias que

nos iludiriam definindo em uma imagem algo que seria emergente ao território do inapreensível, visto as expressões do desejo como fluxo movente.

A título de se apresentar a ideia de outrem de Deleuze (2006) protelando uma imersão mais densa no conceito, tal filósofo diz que Outrem é aquele que exprime mundos possíveis. Ele chama de outrem o sistema que se significa “nem você, nem eu, significa que ele é uma estrutura, estrutura que se encontra efetuada somente por termos variáveis nos diferentes mundos da percepção – eu para você no seu, você para mim no meu” (p. 388).

No entanto, Outrem não se confunde com os fatores individuantes implicados no sistema. Nisto ele diz mais adiante que se tem que aprender Outrem como sendo Ninguém para então se ir mais longe

seguindo a dobra da razão suficiente, atingir as regiões em que a estrutura-outrem já não funciona mais, distante dos objetos e dos sujeitos que ela condiciona, para deixar que as singularidades se desdobrem, se distribuam na Ideia pura e que os fatores individuantes se repartam na pura intensidade. É bem verdade que, neste sentido, o pensador é necessariamente solitário e solipsista (DELEUZE, 2006, p.389).

A fim de concluir esta parte, vemos que o caráter das medidas de política pública que reivindicam o ‘outro diferente’ por meio da inserção de ‘novas’ identidades, ou possibilidades de ser (diferente) já antes referenciadas, parecem não serem suficientes para nos possibilitar a emancipação aos modelos representacionais, não nos permitindo aceitar os extravasamentos que o *outro* nos confere e confere sobre si mesmo.

Estas medidas conferem uma inflexão necessária na prática escolar cotidiana, mas elas continuam viciadas pela ânsia na classificação do outro em sua diferença em relação à norma de sexualidade e gênero.

Tendo alcançado a possibilidade do *pensar o outro* para além da tentação do *outro próximo* ou do outro da representação, seria entender a alteridade com mais afinidade ao conceito de *diferença* proposto por Gilles Deleuze. Assim, conseguiríamos aceitar e gozar da consciência de que a identidade dos sujeitos, seus desejos, suas produções e afecções poder-se-iam encontrar-se em constante movimento. Nisto poderíamos felizmente assumir o potencial do outro, e de nós mesmos, de nos *diferenciarmos* e nos *repetirmos*, podendo nos tornar a qualquer momento *um* totalmente *outro*.

1.2. O DESPERTAR DAS EXPERIÊNCIAS COM O CORPO: ALTERIDADE E SEXUALIDADE

Segundo Vincent Kenny (s/d), Gregory Bateson diz que o sagrado é uma parte indizível da experiência humana afirmando que a mente e a consciência não podem se encontrar tendo que haver um fosso necessário entre as duas. Sendo assim, nossas tentativas de explicar a experiência humana seriam sempre inevitavelmente incompletas, pois há mais na vida e na mente do que a consciência poderia alcançar. Bateson escreve:

Mas os pedaços e migalhas da mente que surgem na consciência proporcionam sempre um quadro falso de sua totalidade. O caráter sistêmico da mente nunca é descrito, porque a amostragem é orientada pelo utilitarismo. A consciência jamais vê que a mente é como um ecossistema – uma rede auto regulável de circuitos. Percebemos apenas arcos desses circuitos. A vulgaridade instintiva dos cientistas consiste em confundir esses arcos com a verdade maior, isto é, pensar que, porque aquilo que é percebido pela consciência tem um dado caráter, a totalidade da mente deve tê-lo também. O ego, o id e o superego personificados por Freud, na verdade não o são. Cada um desses componentes é construído apenas à imagem da consciência, embora possam ser inconscientes. A consciência não se assemelha à pessoa total. A consciência isolada é necessariamente despersonificada (KENNY, V. s/p, s/d).

Se a consciência aqui fosse vista em sua proximidade com a representação do outro, diríamos que a representação sempre proporciona um quadro falso da realidade e que a imagem construída da mesma não se assemelharia ao que ela representa. O sagrado estaria relacionado à intensidade não representável da experiência humana. Tendo introduzido o tema da experiência como algo não capturável pela consciência, visto sua magnitude que perpassaria pela complexidade dos sentidos.

O que é o corpo? A intenção é pensar e sentir o corpo além de sua percepção física, material e biológica, pensando-o também em relação aos outros corpos e quem sabe numa percepção para além dos corpos. Como meu corpo percebe e se relaciona corporalmente com outros corpos ao redor dele? Onde termina um corpo e começa o outro?

Neste sentido, a expressão ‘se colocar no lugar de alguém’ vem acompanhada de aspas já que ‘se colocar’ de fato no lugar de alguém seria uma impossibilidade de ato. O que temos do outro é sempre uma representação do mesmo, uma imagem de pensamento que eu construo através de minhas experiências.

O que podemos fazer é tentar nos propormos a um exercício nômade, de sempre se deslocar tentando sair ao máximo do nosso próprio centro; mesmo sabendo que ao sair da comodidade de nosso centro, nos direcionaremos muito provavelmente a outro ponto também

produzido pela nossa imagem de pensamento. Não importa, ainda que neste pensamento que é representação dado por esta força deveras magnânima, não podemos dizer que se é impossível resistir a ele, a *diferença* está sempre aí.

Entende-se o *corpo* como algo totalmente particular, ao ponto que somente o próprio sujeito quem se faz o único capaz de sentir e perceber os fluxos de intensidade e forças que chegam até ele. Este *corpo* se faz sob um território de cercas fluidas por não possuir uma forma delimitada.

O corpo entendido então como algo físico se relaciona com a necessidade de auto-observação, autoconhecimento, autocuidado, pois é visto como ‘algo que sente’, sente dor por exemplo. O corpo em sua relação com a alteridade, o meu corpo com o corpo do outro. O corpo o qual possui uma linguagem que permite por sua vez uma interpretação e expressão sobre si mesmo. O corpo e relação com uma outridade, a outridade do celular ou do computador por exemplo, resultando em uma relação de ‘apêndice’ que acaba por modificar as relações entre os sujeitos em termos de distância, de autenticidade, velocidade, comunicação, expressão, interferindo inclusive em aspectos que tangenciam a expressão da sexualidade e do corpo. É o que podemos presenciar com as novas formas de comunicação e de criação de laços na contemporaneidade, nos sites pornô e de relacionamentos, nos aplicativos e páginas de encontros que conferem a possibilidade de encontro com o outro somente com fins sexuais.

Neste sentido, duas questões podem ser discutidas: a questão da diferença na alteridade (o outro-dos-novos-tempos que se confronta com o outro-dos-velhos-tempos) em sua relação com seu corpo e sua sexualidade; e a questão do autoconhecimento trazendo a questão da alteridade na educação.

Esta alteridade da diferença (frisa-se diferença e não *diferença*, uma vez que esta diferença aqui referenciada é aquela que está em oposição às identidades normativas, logo sub-representações) é representada nos diálogos pelos alunos, estudantes adolescentes de maneira geral. Estes são caracterizados nos discursos principalmente a partir de sua diferença na maneira de se expressar e de se construir diante dos acontecimentos que constantemente atravessam seu dia-a-dia, fazendo emergir uma cultura diferente da comum entre a maioria dos professores.

Diante desta disputa marcada pela busca de maior ‘hegemonia cultural’ dentro da escola, se fazem diversos conflitos pautados na dificuldade de compreender este outro-diferente e distante de mim, resistência em se permitir a percepção da diferença na outridade.

A formação desta relação de alteridade, do *eu* com o outro, dá-se a partir do momento que eu vejo o outro (o outro aluno, por exemplo); então *eu* o percebo a partir das representações que *eu* construo sobre ele; ao mesmo tempo em que sei que sou também percebido por ele a partir das representações que ele constrói sobre mim diante de suas experiências.

No entanto, eu (professora, adulta falando-se genericamente) possuo uma posição específica nesta relação de alteridade. Devido a meu acúmulo de tempo cronológico vivido e aos meus conhecimentos adquiridos ao longo deste tempo, tais motivos (que poderiam se acrescentar a muitos outros) são suficientes para culturalmente conferir-me um status de autoridade perante o aluno.

Logo, se eu sou aquele-adulto-que-deve-ensinar (professor, pai, mãe, enfim), manifestarei uma autoridade que é ainda maior e mais responsável diante dos outros modos genéricos de *ser* adulto, pois o que eu disser terá valor de verdade, uma vez que me faço como *perito* (FOUCAULT, 2009) reunindo o saber e o poder nesta relação diante daquele-outro-que-deve-aprender.

Vê-se diante dos fatos, a grande dificuldade em se enxergar este outro sem *me* colocar a priori como referência. Como é difícil me desapegar destas *minhas* referências, destas referências que tive a partir de *minhas* experiências e saberes de experiências ao longo da *minha* geração, do *meu* contexto pessoal, histórico, sociocultural.

Esta é a tentação de trazer o outro sempre *próximo* a mim, como diz Skliar (2003). Esta tentação de levarmos nossas próprias representações postas na ideia e na imagem mais ‘correta’ de *ser*, de um estilo de vida, de expectativas, enfim, quando direcionadas ao outro pode nos impossibilitar ou nos dificultar em aceitar o novo, a novidade.

O novo e a novidade se fazem de muitas maneiras e a todo o momento, por exemplo, sobre questões que abordamos na contemporaneidade como o celular, um aparelho que se tornou um apêndice da juventude e que modifica certamente a maneira de se relacionar com o outro, num tipo de comunicação muito diferente das realidades anteriores. Assim, também os sites e aplicativos de relacionamentos que proporcionam maior facilidade em encontrar

informações e conteúdos sobre o sexo e a sexualidade, envolvendo também as relações interpessoais e afetivas.

No entanto, do que adianta constatar as diferenças entre as gerações e nos espantarmos repulsivamente diante delas? Este espanto repulsivo só corrobora com a manutenção do distanciamento entre as partes, no caso, entre as representações das partes da *mesmidade*⁴ e da diferença as quais possuem sempre polos hierárquicos, como é o caso das relações de saber-poder entre aluno e professor ou adulto e não adulto. Esta posição reflexiva de não repulção àquela *outridade* distante, não significaria a abdicação de qualquer tipo de julgamento ou opinião sobre ela ou sobre o assunto. A questão, talvez, seja antes colocar-se numa posição de exercício do desapego sobre a imagem que sustenta este julgamento e esta opinião, dos quais fazemos quase que automaticamente, aqueles que Larrosa (2002) afirma que impedem a *experiência*.

Dessa forma, poderíamos fazer deste exercício de desapego do nosso eu-centrismo, um caminho para então nos propormos a duvidar das nossas certezas, a problematizar as situações, a movimentar o pensamento de forma a permitir que ele possa extrapolar, inclusive, os territórios da representação, permitindo assim que a *diferença* se manifeste.

Assim, poderíamos praticar este exercício da *problematização* procurando rever a estabilidade das nossas certezas na solidão de nossos pensamentos. Valorizar esses exercícios de forma a mudar internamente, ou compartilhar os questionamentos com os demais (e por que não com os próprios alunos em sala de aula) interrogando-se sobre, por exemplo: por que é tão difícil parar para percebermos nós mesmos? O que é que muda nas relações com a presença do celular e das páginas de relacionamentos virtuais? Como eu me relaciono com o outro diante da rapidez e virtualidade presentes na contemporaneidade? E se acaso não existisse o celular? Qual seria, de fato, o problema de nos relacionarmos com alguém no objetivo, primeiro ou restrito, de se relacionar sexualmente?

Perguntas como estas poderiam servir de questionamentos que certamente renderiam muitas discussões e pontos de vista diferentes em qualquer ambiente que ocorressem. E, aí está a validade deste ato, de se incentivar a discussão, a reflexão, o movimento do pensar. Pensa-se que sobre a questão da sexualidade a qual vem historicamente ligada a verdades produzidas sobre ela e sobre os sujeitos, que pensá-la de forma problematizadora seja uma metodologia muito interessante; tornando o problema uma questão para se ‘pensar sobre’,

⁴ Mesmidade é o antônimo de alteridade, quando existe ausência de mudanças; monotonia ou marasmo.

pois dessa forma tentar-se-ia fugir dos dogmatismos e autoritarismos que marcam grande parte das relações de alteridade frente à educação, e especificamente da educação da sexualidade.

Ainda sobre a questão que remete o sujeito em sua relação com o corpo e a sexualidade, poderemos trazer um assunto muito presente enquanto um dos principais alvos das medidas de educação para sexualidade na escola: a gravidez na adolescência.

Poderíamos lançar a pergunta a quem quisesse pensar sobre ela: qual o problema da gravidez na adolescência? Sem pretensão de responder esta questão, mas já se considera que pensar sobre ela exigiria um deslocamento; primeiramente, no sentido de refletir os valores culturais e morais que norteiam o sexo de maneira geral, sobretudo na fase da adolescência, o não adulto, que é muitas vezes considerado como naturalmente imaturo. E segundo, o pensamento precisaria deslocar-se suas reflexões sobre as relações de alteridade produzidas nas perspectivas econômicas, sociais, dentre outras, que se têm perante aquele adolescente e seu futuro: nos estudos, no mercado de trabalho, na constituição de família, enfim.

Sobre estes pontos, conhecemos o material ‘Vale Sonhar’ apresentado por uma das professoras que participou dos cursos de formação⁵, a qual o usava nas escolas. Este material é composto por uma dinâmica de nome ‘Viagem para o Futuro’ relacionando a sexualidade com a responsabilidade e o planejamento de vida, a qual convida o aluno a se projetar em situações sob a expectativa que ele próprio tem sobre sua vida, pensando num futuro próximo ou mais distante ao ponto que ele reflita como uma gravidez poderia mudar completamente este trajeto.

Vê-se uma questão sobre a gravidez, seja ela na adolescência ou na fase adulta, que é a questão ligada à geração do *outro*. A gravidez é aquela que, quando levada até seu percurso natural, possibilita a produção do outro na produção da vida. Pensa-se que devido especialmente a este ponto, a produção do outro não deve ser banalizada; esta escolha deve ser tomada na consciência e responsabilidade de que o que está sendo produzido ali é um outro, um outro sujeito, uma outra vida.

Devido à gravidez ser o canal de produção do outro, ela trará uma série de implicações sobre a vida daquele sujeito em formação que devem ser pensadas e consideradas, mas não somente a ele referem-se implicações. Ao corpo da mulher e a carga social subjetivada frente

⁵ Cursos de Formação que foram mencionados na Introdução desta dissertação.

a ela, como mulher e mãe numa sociedade machista e patriarcal, deve ser considerada e refletida, sobretudo na escola.

Por este motivo, reitera-se que o cuidado para se evitar uma gravidez indesejada são de extrema importância e devem ser discutidos e refletidos na escola. Tendo-se em vista toda a consequência que este processo terá de sobremaneira para a mulher, sendo ela aquela quem deve poder escolher por seguir ou barrar este processo em segurança e dignamente.

No entanto, isso não se refere necessária e exclusivamente *na* expressão da sexualidade do aluno, é importante lembrar que a sexualidade não se resume ao ato sexual, apesar deste não dever ser desconsiderado na fase do não adulto. A escolha pelo início na atividade da vida sexual, por exemplo, tem que ser tratada de maneira séria e respeitosa, levando em consideração o direito de escolha dos adolescentes sobre tal fato, levando-os a refletir responsável e conscientemente sobre suas escolhas, cuidados necessários e consequências que ocorrerão consigo e com o outro, inclusive em relação às doenças sexualmente transmissíveis.

Expressões e falas como a ‘banalização do sexo na adolescência e juventude’ ou a ‘glamourização da homossexualidade’, devem ser refletidas no sentido de se investigar os vestígios ‘moralistas’ e normativos contidos nelas. Por exemplo, por que se considerar banal a escolha de um ato que diz respeito ao direito de escolha do outro? Ou então, se é que existe uma ‘glamourização da homossexualidade’ nos tempos atuais, qual o problema que a mesma conferiria? Por que ela incomoda, considerando-se sim uma glamourização histórica da heterossexualidade?

Enfim, mais uma vez estas questões servem de ilustrações sobre a maneira como poderia se dar a abordagem destas questões no âmbito escolar, que por si só já compõe uma extensa diversidade de opiniões, ainda que estas sejam impelidas por uma produção massiva de subjetividade e desejo sobre elas. Lembrando que estes sempre escapam.

É importante verificarmos como a sexualidade trás aproximações com a moral, já que estamos falando de subjetivações, práticas, escolhas e de vida. A moral para Foucault (2003) se desenvolve como palavra ambígua, pois a mesma não se resume somente ao conjunto de valores e regras prescritos a partir de um *código moral*, diz respeito também ao comportamento real dos indivíduos em relação a estas regras e valores, o que ele chama este fenômeno de *moralidade de comportamentos*.

Assim, a moral se desenvolve, num sentido amplo, a partir dos códigos de comportamento e das formas de subjetivação. Sobre isso, Foucault (2003) diz que é necessário se observar a maneira pela qual o sujeito deve se constituir a si mesmo como sujeito moral, em suas condutas em relação aos códigos prescritos, ao que ele chama de *determinação da substância ética*. O que irá se diferenciar de um sujeito a outro é o *modo de sujeição* que cada um irá estabelecer com a regra e a obrigação de pô-la em prática.

Outro estrato da moralidade que a diferencia é a forma como se dá a *elaboração do trabalho ético* que se efetua sobre si mesmo não somente para se conformar a regra estabelecida, mas para transformar a si mesmo como sujeito moral de sua própria conduta. Por fim, tem-se aqui mais um ponto diferenciador desta ‘moral’ que é a *teleologia* do sujeito moral já que uma ação moral não é moral somente em si mesma e na sua singularidade, a ação moral tende à sua própria realização, visando ao mesmo tempo a prescrição de uma conduta moral que influencia, mas não determina, os modos do indivíduo se relacionar diante delas. Por isso ela marca uma etapa em sua duração e um progresso eventual em sua continuidade.

Foucault resume sua perspectiva:

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 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 a 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 sem “modos de subjetivação”, sem uma “ascética” ou sem “prática de si” que as apoiem (FOUCAULT, 2003, p. 28-29).

Sobre isso podemos dizer que somos sujeitos que estamos imersos completamente nas morais que nos cerceiam, produzindo-as e recebendo códigos produzidos por elas ao mesmo tempo em que nos produzimos a partir das mesmas. Essa produção implica um olhar para si resultando em um exercício ascético característico de uma prática voltada para si mesmo. Nisto se dá uma ética, numa maneira de viver.

Trazendo esta questão do exercício ascético presente na relação com a moral, Foucault (2003) diz que a ascese é apontada como critério diferenciador entre espiritualidade antiga e filosofia moderna. Para os antigos a ascese indicaria o árduo exercício na busca que o sujeito

faz para preencher a distância entre o *eu* e seu objetivo, entre aquilo que ele deixou de ser com aquilo que ele vem a se tornar.

Já no ascetismo cristão monástico a ascese caracteriza-se pela austeridade que faz com que todas as suas práticas, meios e instrumentos que auxiliam nesta busca de algo que o sujeito não possui, implicariam numa renúncia de si mesmo (FOUCAULT, 2003).

Na ascese cristã o sujeito cristão precisa de instrumentos de defesa para lutar contra as diversas tentações do maligno, no intuito de renunciar toda sua vontade e o mal que habita nele, assim renunciando sua vontade resultaria na objetivação do *eu* vistas nas práticas da obediência. Já na ascese estoica o que se pretende é adquirir a subjetivação do discurso verdadeiro, acreditando que toda a vontade e o mal sejam importantes para se lidar com os acontecimentos do mundo exterior. A respeito da verdade, nas tecnologias pastorais via-se tanto a extração da verdade quanto na sua produção, aquelas responsáveis por resultarem na individualidade sujeitada. Nos estoicos, as técnicas de si eram vistas como o meio de se acessar a verdade a qual implicaria na transformação do sujeito (CANDIOTTO, 2008).

Da Antiguidade ao cristianismo, passa-se de uma moral que era essencialmente a busca de uma ética pessoal para uma moral como obediência a um sistema de regras. Se me interessei pela Antiguidade foi porque, por toda uma série de razões, a ideia de uma moral como obediência a um código de regras está desaparecendo, já desapareceu. E esta ausência da moral corresponde, deve corresponder uma busca que é aquela de uma estética da existência (GALLO, 2006, p.180)

Portanto, sob este entendimento de moral, o qual mostrou se relacionar com uma ‘técnica de si’ que implicaria num exercício ascético, foi que Foucault propõe a estudar o sujeito em sua relação com a sexualidade. Faz isso a partir da hipótese dada na possibilidade de se haver um campo complexo de historicidade pela qual o indivíduo é chamado a se reconhecer como sujeito moral da conduta sexual.

Para tanto, ele se aproxima do pensamento grego clássico, bem como da constituição da doutrina e da pastoral cristã, objetivando traçar indícios para se compreender como se formaram e se transformaram tais subjetivações. Sendo assim, ele mostra as influências do pensamento médico e filosófico em relação ao corpo e aos prazeres abordando, por exemplo, no segundo volume da obra História da Sexualidade ‘O uso dos prazeres’ como se deu na cultura greco-romana o local da ‘construção de si’, numa ênfase que era colocada na relação consigo, não permitindo se deixar levar pelos apetites e pelos prazeres, objetivando um domínio e uma superioridade diante deles a fim de manter os sentidos num estado de

tranquilidade e buscando atingir sempre uma soberania de si sobre si mesmo (FOUCAULT, 2003).

Devido à sexualidade em sua relação com o corpo e os prazeres ter sido historicamente ligada à produção do sujeito – como demonstrou Foucault, tanto na cultura greco-romana quanto na filosofia moderna e na pastoral cristã – é que será trazido para o momento o conceito de *cuidado de si* presente na cultura grego e latina.

Ao passo que esta técnica de si mostrava-se intimamente ligada à maneira como as práticas e discursos em relação com a verdade, aos prazeres e ao corpo colaboravam para constituir o sujeito num exercício em relação a si mesmo e em relação ao outro; que este conceito será evocado a fim de poder nos conferir uma possível aproximação para se pensar contemporaneamente a educação para a sexualidade, de maneira a tratar esta alteridade pedagógica menos dominadora e autoritária, ao tempo que o sujeito que aprende nesta relação pedagógica, possa por si só construir uma prática de liberdade de forma autônoma emancipando-se de uma representação de inferioridade, de erro e de falta.

1.3. O AUTOCONHECIMENTO E O CUIDADO DE SI

Antes de se iniciar a temática dos antigos, é importante frisar-se que em se tratando de gregos e latinos estudados por Foucault nos últimos dois volumes de História da Sexualidade, a noção de sexualidade não corresponderia a mesma dos tempos modernos ou contemporâneos.

Foucault (2003) justifica tal afirmação dizendo que entre as sociedades e épocas diferem-se muitas relações que dizem respeito às sensações, imagens, desejos, instintos e paixões. Inclusive o que pode ter conotação sexual, ou homossexual, em uma sociedade pode não ter na outra; como é o caso de alguns gestos ou atos da prática grega que são considerados por nós como sexuais.

Assim, podemos dizer que

(...) nossa ideia de 'sexualidade' não apenas cobre um campo muito mais amplo, como visa também uma realidade de outro tipo: e possui, em nossa moral e em nosso saber, funções inteiramente diversas (FOUCAULT, 2003, p.36).

O tópico anterior se dedicou a tratar da questão da diferença *na* alteridade, ao mesmo tempo em que se pensava como a questão Inter geracional mostraria variáveis na construção de relações que se fazem diante do corpo e da sexualidade, considerando-se outros tempos e outras velocidades.

Neste tópico, portanto, traçamos alguns pontos sobre o conceito do *cuidado de si*. A questão do autoconhecimento é referenciada como algo muito importante quando se pretende *transmitir* ou ensinar algo a alguém. Assim, para se manter a relação pedagógica, o conhecimento do outro seria importante, mas para isso seria necessário antes nos conhecermos. Sem dedicar o momento para se discutir o que viria a ser o conhecimento deste outro, se seria relativo o impulso de classificá-lo em representações existentes ou quem sabe por outros motivos; nesse sentido, observar esta atenção para si como conduta necessária para a educação.

Na espiritualidade antiga o preceito 'conhece-te a ti mesmo' era desprovido de valor de fundamento moral, já que se tratava de um imperativo que aconselhava a preparação dos indivíduos quando estes fossem consultar o deus Apolo, com o intuito de se evitar questões em demasia ou desnecessárias.

Já na filosofia, tal imperativo surge em torno da figura de Sócrates, o qual recebe enquanto missão divina, ser aquele responsável do *cuidar* do *cuidado de si* dos outros, ou

seja, de impelir os outros a terem cuidados sobre si, a se ocuparem consigo mesmos. No entanto, o conhecimento de si mesmo para Platão, seria apenas um desdobramento do *cuidado de si* (CÂNDIOTTO, 2008).

Em relação a diferença existente no conceito moral do ‘cuidar de si’ em relação ao preceito délfico do ‘conhecer-se a si’, para Foucault, segundo Gallo (2006) tem o conceito obscurecido a primeira vista e que houve no ocidente uma profunda transformação dos princípios morais.

A moralidade cristã baseou-se na renúncia de si como forma de salvação, logo ‘conhecer-se’ a si mesmo nesta moralidade seria paradoxalmente uma maneira de renunciar a si mesmo. Neste entendimento o ‘cuidar de si’ tornar-se-ia perigoso já que se disporia a cultivar algo que deveria ser superado. Por outro lado, o obscurecimento também se daria devido ao valor do conhecimento na modernidade, a qual se basearia no sujeito pensante a partir de bases racionalistas que se centrariam na importância do ‘conhecer-se a si’ porém deixaria o ‘cuidar de si’ para um segundo plano.

Foucault (2007) diz que a ‘cultura de si’ estaria fundada no princípio de que é preciso ‘ter cuidados consigo’, ocupar-se de si mesmo. Neste contexto, o filósofo Sócrates foi visto como o mestre do cuidado de si, ao passo que acreditava que o homem deveria lembra-se de cuidar de si, e não de suas riquezas ou honra, mas de sua própria alma.

A respeito desse tema do cuidado de si nasce uma ‘arte da existência’, uma arte de viver, a qual se faz como uma postura ética. Foucault afirma

o princípio do cuidado de si adquiriu um alcance bastante geral [...] ele tomou a forma de uma atitude, de uma maneira de se comportar, impregnou formas de viver; desenvolveu-se em procedimentos, em práticas e em receitas que eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas; ele constituiu assim uma prática social, dando lugar a relações interindividuais, a trocas e comunicações e até mesmo a instituições; ele proporcionou, enfim, um certo modo de conhecimento e a elaboração de um saber (FOUCAULT, 2007, p.50)

Foi assim que nos dois primeiros séculos da época imperial se pôde ver o ápice da curva que marca a cultura de si como arte de viver, tanto entre os gregos que a chamavam de *epimeleia heautou* quanto entre os latinos que a chamavam de *cura sui*.

Segundo Foucault (2007), o filósofo Epiceto, por exemplo, diz que o cuidado de si “é um privilégio-dever, um dom-obrigação que nos assegura a liberdade obrigando-nos a tomar-nos nós próprios como objeto de toda a aplicação” (p.53). Já o filósofo Sêneca, complementando a isso, lança um aforismo posto no “aprender a viver a vida inteira” (p.54) convidando a transformar a existência numa espécie de exercício permanente.

Nota-se, portanto, que ‘epimeleia’ não se dá numa simples preocupação ou conjunto de ocupações, mas implica em um labor constante e para isso é preciso tempo.

Esse tempo não é vazio: ele é povoado por exercícios, por tarefas práticas, atividades diversas. Ocupar-se de si não é uma sinecura. Existem os cuidados com o corpo, os regimes da saúde, os exercícios físicos sem excesso, a satisfação, tão medida quanto possível, das necessidades. Existem as meditações, as leituras, as anotações que se toma sobre os livros ou conversações ouvidas, e que mais tarde serão relidas, a rememoração das verdades que já se sabe mas de que convém apropriar-se ainda melhor [...] em torno dos cuidados consigo toda uma atividade de palavra e de escrita se desenvolveu, na qual se ligam o trabalho de si para consigo e a comunicação com outrem (FOUCAULT, 2007, p. 56-57).

Desta forma, não devemos achar que o cuidado de si se dava como uma prática solitária ou egoísta, muito pelo contrário. Foucault (2007) dizia que cuidado de si era uma prática social imersa nas relações que se davam na convivência, era inclusive uma forma de se intensificar as relações sociais. Segundo Foucault (2007), o filósofo Galeno dizia que quem quisesse ter cuidados consigo mesmo deveria procurar ajuda de algum outro, sendo esta ajuda prestada entendida como um dever que se poderia proporcionar ao outro em forma de auxílio, ao passo que este outro receberia com gratidão as lições que lhe foram empreendidas. Tem-se que o “cuidado de si aparece, portanto, intrinsecamente ligado a um ‘serviço de alma’ que comporta a possibilidade de um jogo de trocas com o outro e de um sistema de obrigações recíprocas” (FOUCAULT, 2007, p.59); no que se diz “formar-se e cuidar-se são atividades solidárias” (FOUCAULT, 2007, p.60).

É importante notar que o cuidado de si de acordo com a tradição da cultura grega possui correlação estreita com o pensamento e com a prática médica, sendo que este cuidado médico viria a designar operações necessárias para o cuidado com a alma.

Um médico como Galeno dizia que competia a ele não cuidar somente dos desvios do espírito, como a loucura amorosa, por exemplo, mas cuidar das paixões que eram por sua vez entendidas como energias desreguladas e rebeldes à razão; e cuidar também dos erros os quais nasceriam da falsa opinião. Nisto tem-se que a atenção com o corpo – não aquela direcionada ao vigor físico – era algo também controlado neste cuidado de si, muito embora porque este corpo era considerado algo que pudesse perturbar a alma. Segundo Galeno “convém corrigir a alma se se quer que o corpo não prevaleça sobre ela, e retificar o corpo se se quer que a alma mantenha completo domínio sobre si próprio” (FOUCAULT, 2007, p.62).

Neste exercício de cuidar de si enquanto prática ao mesmo tempo social e pessoal, é que se via a preocupação com o conhecimento de si. Havia para isto uma série de condutas,

como os ‘procedimentos de provação’, os exercícios de abstinência, o exame de consciência e a necessidade de um trabalho do pensamento sobre ele mesmo, objetivando-se estreitar a relação de si para consigo resultando numa ética do domínio.

Neste contexto, o prazer era entendido como resultado da experiência de si, do acesso a si próprio no exercício do cuidar de si. Logo, *voluptas* designaria a um prazer cuja origem está fora de nós e nos objetos cuja presença não nos é assegurada, por isso este tipo de prazer era considerado precário nele mesmo, minado pelo temor da privação (FOUCAULT, 2007).

Foucault (2007) diz que no contexto das práticas da cultura de si, o interessante seria se refletir sobre a moral dos prazeres de forma a buscar compreender as transformações que esta moral afetou na relação com os mesmos. No caso da cultura antiga, não se deve entender a austeridade relacionadas à sexualidade como algo que está no campo das interdições, do proibido. Além disso, mais interessante para ele seria observar a maneira pela qual o indivíduo se constitui enquanto sujeito moral perante tais condutas. A cultura de si não teve o objetivo de imprimir esforços para se barrar o desejo, mas construiu elementos que constituíram em uma subjetividade moral. Para melhor expor, sobre a moral sexual ela

exige, ainda e sempre, que o indivíduo se sujeite a uma certa arte de viver que define os critérios estéticos e éticos da existência; mas esta arte se refere cada vez mais a princípios universais da natureza ou da razão, aos quais todos devem curvar-se e da mesma maneira, qualquer que seja seu *status*. Quanto à definição do trabalho que é preciso realizar sobre si mesmo, ela também sofre, através da cultura de si, uma certa modificação: através dos exercícios de abstinência e de domínio que constituem a *askesis* necessária, o lugar atribuído ao conhecimento de si torna-se mais importante: a tarefa de se pôr à prova, de se examinar, de controlar-se numa série de exercícios bem definidos, coloca a questão da verdade – da verdade do que se é, do que se faz e do que se é capaz de fazer – no cerne da constituição do sujeito moral (FOUCAULT, 2007, p. 72)

Como foi dito acima, a intenção das prescrições dos códigos morais e de conduta dos antigos nunca foi a de impedir que as relações sexuais ocorressem, no entanto havia um regime extremamente cauteloso aos quais os atos sexuais eram submetidos. Estes regimes dos prazeres se propõem a tomar precauções para determinar as condições que poderiam vir a perturbar menos o ato sexual, diminuindo a afetação do conjunto dos equilíbrios. Sendo assim, os regimes se desdobram em quatro variáveis: a do momento útil para a procriação, a da idade do sujeito, a do momento (estação ou hora do dia) e a do temperamento individual (FOUCAULT, 2007).

Considerando estas variáveis expostas acima, pretende-se relacioná-las a algumas questões que foram levantadas aqui a respeito da problemática da sexualidade envolvendo a

adolescência: a gravidez precoce e a ‘banalização’ do sexo. Dessa maneira, o objetivo seria tentar aproximar o que é apresentado nestes códigos morais antigos no tocante ao tema da alteridade já que se considerou a gravidez como um ato de criação do *outro* e, portanto, um ato em si de alteridade.

Desta maneira apontaremos comentários sobre as duas primeiras variáveis do regime dos prazeres. Sobre o *fazer nascer* enquanto produção do outro, os antigos diziam que as desordens da concepção se marcavam desde o momento da progeneritura, dadas desde a forma como se relacionava a preparação ao ato da procriação.

Acreditava-se que os descendentes se assemelhariam aos pais, mas, além disso eles carregariam consigo os caracteres do ato que os fez nascer. Por isso o ato sexual em sua intenção de procriação demandava tantos cuidados e uma preparação meticulosa. Como forma de apresentação, segue-se as prescrições de Aristóteles e de Platão quanto a isso:

trata-se de um colocar em condição geral o corpo e a alma de modo a produzir ou conservar no indivíduo as qualidades de que o sêmen deverá ser impregnado e o embrião marcado; convém constituir-se a si mesmo como a imagem prévia do filho que se quer ter [...] aqueles que se propõe a engendrar filhos devem ter a alma e o corpo na melhor condição possível (FOUCAULT, 2007, p. 130)

Já o médico grego Soranus, como Galeno, dizia que apesar de não ordenar precisamente a respeito de tais prescrições, dizia que se manter em uma conduta sábia e calma evitaria todas as desordens e as bebedeiras, das quais o embrião poderia se impregnar, já que este seria o espelho e a testemunha de como tinha se dado a preparação e o momento do coito. Os genitores teriam, portanto, um dever sobre os cuidados com a progeneritura e uma obrigação em relação a eles mesmos; princípios que já delineavam a conduta moral do cuidado de si, valorizando a decência do sujeito estando dotado de suas melhores qualidades.

Porém, mesmo diante de tais prescrições já se considerava os possíveis erros e faltas no ato da geração concluindo que a natureza resistiria a muitas desordens remediando a maioria delas (FOUCAULT, 2007).

Sobre a idade do sujeito em relação ao ato sexual, haviam prescrições diferenciadas para os meninos e as meninas, porém para ambos se afirmava que “nada entrava mais o progresso da alma e do corpo do que um uso prematuro e excessivo das relações sexuais” (FOUCAULT, 2007, p.131).

Aos meninos, portanto, datava-se a idade de catorze anos como início da puberdade, mas para que a vida sexual não se iniciasse tão cedo, os médicos prescreviam exercícios

corporais intensos e numerosos acreditando que cansando a alma e o corpo seus desejos pudessem ser reprimidos. Às meninas, como havia o fato da possibilidade do casamento precoce, dizia-se que as primeiras relações sexuais e a maternidade poderiam ocorrer desde a primeira menstruação.

Para Soranus deveria “confiar, para fixar a idade do casamento, em critérios orgânicos e não no sentimento das próprias jovens; este, entretanto, por causa da educação, pode se despertar antes do corpo” (FOUCAULT, 2007, p.132). Outro filósofo, Rufo, dizia que a ociosidade para as meninas era o que tinha de mais prejudicial, sendo vantajoso prescrever exercícios para “pôr o calor em movimento e para esquentar o hábito do corpo, mas de tal maneira que permaneçam mulheres e não tomem um caráter viril” (FOUCAULT, 2007, p. 133), sendo assim os coros onde se cantavam e dançavam era visto como a melhor forma de exercício para as mulheres.

Sobre os apontamentos dos códigos morais antigos, vemos algumas características que por ora se aproximam e por ora se afastam da nossa realidade contemporânea. Vejamos, por exemplo, a relação sexista que marca códigos de condutas diferentes aos meninos e às meninas e a preocupação destas não se aproximassem do caráter viril, denotando o binarismo na classificação do gênero e fundamentos que apontariam para uma relação misógina.

A questão da progenitura, por sua vez, parece se distanciar bastante da nossa realidade atual, tendo-se em vista uma série de fatores característicos de nossa sociedade que impossibilitariam dever da atenção total, tanto para consigo quanto para com o outro no momento de se preparar para o ato da progenitura; o trabalho em nossa sociedade seria um fator que impossibilitaria uma aproximação maior entre as condutas morais do cuidado de si.

Ainda assim, outra questão se vê bem interessante de ser evidenciada, pois podemos relacioná-la à alteridade, relação para consigo e para com o outro, propostas no cuidado de si no ato da progenitura. Este ponto que se quer evidenciar seria a preocupação no que poderá vir a ser aquele sujeito da procriação, sendo necessário se intensificar a atenção sobre a forma como ele será gerado. Esta preocupação se dá porque já se possui uma intencionalidade prévia diante deste indivíduo que está para ser gerado, entendendo-o como foi exposto, alguém que será o espelho de seus pais. Esta metáfora do espelho muito se relaciona com a alteridade da representação do Mesmo, como sendo aquela que baseada na identidade dos pais marcaria um conjunto de possibilidades, de reflexos possíveis, delimitando o trânsito da diferença que deste outro surgirá. Tanto a criança que virá no produto da progenitura quanto os meninos e as

meninas que já estão em processo de devir progressivo, representam-se na polis ou na nossa sociedade de maneira geral, como a identidade do não adulto.

A estes, sobretudo o fruto recém-nascido da procriação, poderiam se relacionar ao que Kohan (2005) apresenta como marcas platônicas da infância. O autor dizia que para Platão, filósofo e discípulo de Sócrates, assim como para quase que a unanimidade dos filósofos do período clássico, a educação da infância via-se como um importante foco de pensamento, devido sua decorrente influência e ação potencial sobre os interesses da *polis*. A educação de tal infância se reverteria baseando-se nos princípios morais, como a verdade e a justiça, preservando e cultivando o que havia de melhor em cada natureza infante, pondo-a a serviço do bem comum.

As quatro marcas platônicas seriam, portanto, a imagem do ser *inferior e desprezado*, como sendo alguém que poderia até se desenvolver e ganhar importância, mas desde que fosse cultivado para tal; vista por isso como *pura possibilidade e material da política*. Assim, o sujeito infante, o não adulto, seria submetido a uma *pedagogia formadora* na intenção de conformar, oferecendo uma *forma* ao sujeito a partir de um modelo já pré-estipulado. Deveria ser educado, portanto, a fim de desenvolver aptidões, que estariam em estado latente na natureza do indivíduo (KOHAN, 2005).

Kohan (2005) acrescenta ainda que a infância, nesta concepção, seria um degrau fundador na vida humana, a base sobre a qual se constituiria todo o resto. Por isto a infância para Platão estaria associada com a possibilidade, visto seu caráter de incompletude e de falta de acabamento. Logo acrescenta a ideia platônica de que

[...] essa potencialidade, esse ser potencial, esconde, como contrapartida, uma negatividade em ato, uma visão não-afirmativa da infância. Ela poderá ser qualquer coisa. O ser tudo no futuro esconde um não ser nada no presente. Não se trata do que as crianças já são, em estado de latência ou virtualidade, o que irá devir; na verdade, elas não têm forma alguma, são completamente sem forma, maleáveis e, enquanto tais, podemos fazer delas o que quisermos (KOHAN, 2005, p.40).

Não se considera possível e nem apropriado tomar um conceito de uma realidade cultural tão distante da nossa, comparando-o mecanicamente aos nossos problemas atuais. No entanto, considera-se interessante se observar os indícios de aproximações e distanciamentos que alguns destes temas apontam para a produção de subjetividades e verdades sob as condutas morais de cada época, especialmente aqui neste trabalho àquelas que se relacionam com o corpo e com a sexualidade.

Neste sentido que se apresentou o preceito do cuidado de si, por este vir relacionado à produção de subjetividade e verdade, pautada inclusive nas práticas de alteridade pedagógicas em relação ao autocuidado ou autoconhecimento frente aos prazeres e ao corpo, considerando esta verdade como algo que está para ser construída a partir do exercício sobre si mesmo.

Requerendo novamente o ‘pensar sem pontos fixos’ proposto por Gilles Deleuze, de maneira a constituir uma nova relação com os signos, podemos pensar uma pedagogia que valorizasse mais as perguntas e os problemas do que suas respostas ou soluções. Sobre isso, propõe-se deixar algumas questões no intuito de se problematizar certos temas que compuseram esta dissertação até o momento: Qual seria, realmente, o medo que percorre a prática do ato sexual na adolescência? Por que o adolescente é naturalmente imaturo? No que a educação para a sexualidade na escola contribui (pode contribuir) para que o adolescente se emancipe deste protecionismo percebendo a responsabilidade de seus atos? O que impede a livre manifestação de desejo (no caso, sexual) no que a confere tantas evidências ao longo da história do ocidente como sendo alvo de interferências?

SEÇÃO 2 – EXPERIÊNCIA E SENTIDO NA EDUCAÇÃO

2.1. SENTIR O SI E O OUTRO NA DIFERENÇA: DIALOGAR E SE POSICIONAR

Segundo Larrosa (2002), a instituição escolar invade seus participantes com seus costumes e subjetividades, muitas vezes, rançosos e arma-se para evitar toda e qualquer forma de desvios que possa fugir de seu controle e vigilância. Sob uma forma e conteúdo específicos o poder disciplinar se faz como alicerce de bases sólidas propiciando a manutenção maquinaria desta instituição. Ainda que novas perspectivas surjam assumindo outros discursos e práticas, modificando relações e intenções, a disciplina na instituição escolar ainda se mantém regida por mecanismos e tecnologias de governo dos sujeitos.

Neste tópico nos propomos a introduzir o conceito de *experiência* de caráter “*particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal [...] o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida*” (LARROSA, 2002, p.27). Para o autor espanhol o pensar a educação deveria partir de experiência e sentido.

Sendo assim, parte-se da experiência e do sentido segundo Larrosa (2002), e pensamos a educação em sua relação com o gozo. O gozo na educação poderia ser entendido como aquele que se faz presente no exercício da docência ao ponto que se percebe que há um encontro entre as intencionalidades do ensinar e a vontade do aprender, havendo assim um fluxo intenso de prazer entre os participantes daquele momento. Este momento não poderia ser marcado com antecedência prévia, já que se daria pela ordem dos acontecimentos, podendo ou não ocorrer. Ele seria, portanto, um momento fortuito marcado pela experiência de ser afetado pelo aprender.

Este aprender que não se confundiria com a repetição do ato mecânico daquilo que está sendo ensinado, mas um aprender que marcaria efeitos de explosões internas e picos de sensações que mexem com a serenidade da repetição viciada. O produto do encontro, o aprender, se *repete* e se *diferencia*⁶ a todo o momento, ao passo que as experiências vão se dando e se repetindo, sendo que esta repetição nunca se faz da mesma coisa. A criança que está aprendendo a ler e a escrever, por exemplo, olha a forma da letra e a copia, ouve o fonema e o repete, junta as letras formando uma palavra que consegue ler e podemos muito provavelmente dizer que ela aprendeu a ler e a escrever aquela palavra.

⁶ Ver mais em Deleuze (2006).

No entanto, o que se entende por aprender aqui, seria mais do que esta capacidade de reconhecer e copiar o signo, seria uma relação “*particular, subjetiva, relativa, contingente e pessoal*” que ela faria na experiência com aquele signo.

Enfim, neste acontecimento de experiência e sentido presente no educar e no aprender não se condiz com posições hierárquicas como ao mérito ou participação entre as partes que conferem tal momento. Este é então o motivo ao qual se permite pensar nesta relação do gozo compartilhado, pensando no encontro entre quem emitiria e quem captaria os signos, podendo esta emissão e recepção ocorrer mutuamente e ao mesmo tempo, numa temporalidade tempestiva.

O conceito de *aprender* aqui utilizado seria aquele relativo a uma atividade transcendente que faz nascer na sensibilidade a segunda potência que apreende o que só pode ser sentido. Nas palavras de Deleuze (2006)

Aprender é penetrar no universal das relações que constituem a Ideia e nas singularidades que lhes correspondem [...] Aprender a nadar é conjugar os pontos notáveis do nosso corpo com os pontos singulares da Ideia objetiva para formar um campo problemático (DELEUZE, 2006, p.237).

Mas ao que nos parece que não é o gozo no aprender, o todo privilegiado na educação escolar que acontece, talvez por isto que situações de mestria não veem neste local um território de possibilidades prioritárias. O gozo se dá na liberação do fluxo de desejo que quando pensado na educação manifesta-se pelo encontro fortuito de prazer no aprender, vivenciado necessariamente pela relação de experiência e sentido de ambos os lados.

O gozo não ocorre a todo o momento e sobre ele não se tem total controle, o que se pode fazer é tentar desenvolver meios de se possibilitar estes encontros entre as partes que os fazem, no entanto por serem traçados no acontecimento não se pode prever ou firmar a garantia de que os mesmos ocorram.

Por isso, a instituição escolar parece não se encontrar regida sob uma temporalidade propícia que viabilizaria o gozo, já que o tempo da escola é aquele regido, controlado e avaliado, o que por si só já seria inibidor de fluxos, não corroborando com caminhos de livre passagem do prazer em sua intensidade. Isso não quer dizer que na instituição escolar seja impossível de se ocorrer o gozo na troca dada pela aprendizagem educacional. O que se afirma é que a escola não parece ser o espaço propício para que se permita a valorização da

*liberação de fluxos de prazer*⁷, visto seus modos de funcionamento de estrutura e subjetivação.

A instituição escolar ao passo que se faz sob a égide de um lugar marcado pelo veículo da informação e da opinião, centrados no controle e na economia do tempo e na produção provinda do trabalho, distancia-se na mesma medida da *experiência*. A experiência é aquilo que permite que algo nos aconteça, nos toque, no âmbito dos sentidos. A experiência requer um gesto de interrupção, requer que se pare para pensar, para olhar, para escutar, para pensar mais devagar, olhar mais devagar. Parar para sentir e sentir mais devagar, demorando-se nos detalhes, suspendendo no que seja possível da opinião, do juízo, da vontade, do automatismo na ação. Ao passo que se cultiva a atenção e a delicadeza de abrir os olhos e ouvidos, falando sobre o que nos acontece, aprendendo na lentidão, escutando os outros, cultivando a arte do encontro, do silêncio e da paciência. Dando-se tempo e espaço (LARROSA, 2002).

O professor como agente da educação escolar se vê muitas vezes preso a algumas amarras características da instituição. Por vezes ele consegue resisti-la, mas tal ação não se faz sem o emprego de grande esforço, de gasto de energia e de insistência política, pois ele defronta diariamente com coerções e barreiras postas no cerne da instituição a qual participa, podendo resultar em seu desânimo ou ser corrompido, para mais ou para menos.

A baixa valorização social e financeira, o excesso de carga de trabalho, a cobrança e pressão por todos os lados, dentre outros fatores, podem corroborar para dificultar a vontade de se extrapolar, criar mudanças e quebras radicais com a forma e o conteúdo escolares. Por estes motivos vê-se a dificuldade – mas não impossibilidade – de se proporcionar situações favoráveis à *experiência* na escola.

No entanto seja, talvez, a perseverança pelos acontecimentos de gozo unidos à valorização daqueles já ocorridos e vivenciados pela comunidade escolar que sustente a persistência no crédito que esta instituição pode propiciar, apesar de toda sua característica rançosa disciplinadora.

Apesar do poder disciplinar conferir efeitos subjetivos que contornam nossas ações até mesmo sem tomarmos consciência delas, a aprendizagem que pode ser proporcionada pelos educadores se faz interessante pelo caráter de paridade que se pode alcançar. Não que isso não possa ocorrer com o professor e seus alunos em sala de aula, mas para que isso ocorra, um

⁷A liberação de fluxos de desejo é abordada, sobretudo, na obra “O Anti-Édipo” de Gilles Deleuze e Félix Guattari em contraposição e crítica ao desejo edipianizado, retratado pela psicanálise, como se fosse uma característica geral da sociedade capitalista.

processo muito mais longo e trabalhoso tem que ser construído e conquistado entre ambas as partes.

A linha proponente para que isso ocorra coloca em cheque as afirmações pautadas em verdades histórica e culturalmente construídas em torno do sexo no tocante às relações de alteridade no âmbito das práticas escolares. A escola deve provocar pensamentos e reflexões objetivando um deslocamento da estabilidade de nossas certezas e opiniões sobre as coisas e as relações. E é nisto que se acredita, buscar aliar mais à experiência e ao sentido do que a um conhecimento utilitarista.

Quando a escola e seus educadores procuram ao máximo afastarem-se da necessidade da *razão explicadora* a qual recobre todo o sistema de ensino (por considerar a explicação necessária) mostra-se que tais educadores agem por resistência a tal instituição por acreditarem na capacidade que o aluno tem de compreender algo no seu tempo particular. Na situação de exercício da razão explicadora se faz a ação do *mestre explicador* o qual transmite seus conhecimentos, adaptando-os às capacidades intelectuais dos alunos, verificando o que eles entenderam e aprenderam. Com isto tem-se, a descrição da lógica do embrutecimento já que a inteligência do aluno é submetida à inteligência do professor (RANCIÈRE, 2010).

Outra coisa interessante a respeito da *experiência* é perceber, muitas vezes, o discurso e perspectiva, da maioria dos professores, sobre a visão do educador como sendo aquele sujeito que tem a *função de formar e instruir*, dando bons exemplos. Este formar e instruir sob a valoração do mal ou do bom exemplo segue-se implicitamente sob influências tecnicistas e moralistas que objetivam ser mantidas sócio culturalmente, principalmente por meio da educação. Podemos pensar ações que se fizeram a partir do *saber de experiência* que seria

o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber de experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas no sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (LAROSSA, 2002, p. 27)

Por isso o *saber de experiência*, assim como a *experiência*, seria um saber *particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal*, já que se consideraria que ainda que duas ou mais pessoas fossem submetidas a um mesmo acontecimento, tal qual resultaria em *experiências* totalmente singulares e distintas.

Por isso a educação pensada a partir da experiência e do sentido não estaria presa àquela próxima à prescrição de métodos e técnicas que pretendem ser eficazes. O *saber de experiência* estaria muito mais próximo à sua relação com uma ética, como um modo de se

conduzir diante de algum fato, e uma estética, como um estilo a se exercer, adquirida e desenvolvida por cada educador. Além disso, um dos motivos que Larrosa aponta como contraponto entre *experiência* e experimento é que este está sob uma lógica que produz consenso ou homogeneidade, enquanto a outra produz diferença, heterogeneidade e pluralidade (LARROSA, 2002).

A partir do exercício do pensamento, da escuta, da reflexão, do sentir o *eu* na relação com o *outro*, é que se credita aos professores grande potencialidade. A pausa para escuta, para olhar dentro de si, para olhar calmamente ao outro, para refletir sobre a prática e os pensamentos que a envolvem, requerem sempre tempo e espaço. E é esta pausa de um tempo e espaço não localizado no eixo cartesiano que possibilita os recomeços e as mudanças de direção. É no se sentir parte do *todo* como algo existencial e estético que se permite viver e aceitar o livre fluxo do desejo (meu e do *outro*) o qual procura não a captura do *formar e instruir*, mas sim o *experenciar e o sentir* chegando a momentos de ápice expressos no gozo do aprender e do ensinar, do encontro com os signos, dos estalos epifânicos do movimento do saber.

Tendo em vista tais exposições de experiências e saberes de experiências, reconhecendo as mazelas e amarras que a instituição escolar está imersa, mas valorizando também as lutas e conquistas que a macropolíticas educacionais conferem em sua expressão da *Educação Maior*⁸, enxerga-se caminhos de possibilidade de resistências e fissuras nesta camada da teia disciplinar. Tais ações de rompimento só poderão de fato serem realizadas ali mesmo, no ambiente escolar, e seus agentes serão exatamente aqueles que passam e permanecem ali todos os dias, ou seja, toda a comunidade escolar; sendo o professor o ser mais potente de todas estas ações pois é ele quem tem autonomia do fazer e a ele atribui toda a responsabilidade e autoridade para tal ofício.

Michel Foucault (2006) diz que onde há poder há resistência, diz ele inversamente: “*Veja que se não há resistência, não há relações de poder*” (p.17) sendo a resistência não simplesmente um ato de negação, já que ela seria mais do que isso. A resistência seria parte de um processo de criação, onde se cria e recria, se participa ativamente de todo o processo ou situação que está posta na relação de poder, transformando-a a cada medida.

É, portanto o professor quem pode exercer seu poder de criação em sua prática de resistência ao poder da instituição transformando, à seu modo, o possível e o necessário no

⁸(GALLO, S., 2008)

cotidiano escolar expresso em suas ações de *Educação Menor*, aproveitando dos aparatos e amparos concedidos pela *Educação Maior* (GALLO, 2008a). Ou seja, é o professor quem pode procurar alianças e fissuras necessárias provindas da macropolíticas educacionais – da Educação Maior, como sendo aquela das diretrizes e documentos que embasam e dão suporte a sua ação, mas que por sua vez não é sinônimo de ação – resistindo – em forma de Educação Menor – criando a partir de suas próprias experiências e saberes de experiências, práticas e ações que o farão sentir cada vez mais, parte integrante de tudo aquilo e não simplesmente uma engrenagem da peça da produção.

Assim, o professor aprenderá a reconhecer e a usar sabiamente as armas que possui, não gastando sua energia com forças desnecessárias, valorizando-se e exigindo que a sociedade também o valorize pela responsabilidade e poder que ele exerce. Poderá então, enxergar seu potencial e vida na criação daquilo que se chama escola, aumentando consequentemente seu gozo pela docência.

Sendo assim, ninguém melhor que o próprio professor para responder e agir sob tal questão que a priori possui inúmeras respostas: o que pode ser feito na escola para desestabilizar os saberes sobre a sexualidade?

Propomo-nos neste tópico a exercer um grande esforço para se distanciar dos dogmatismos de verdades autoritárias que, muitas vezes, compõem as asserções e pensamentos dos docentes e educadores em geral, com vistas a renunciar às hierarquias na alteridade centrada em professores que costumam ditar e estabelecer o conhecimento ou o pensamento do adulto perante o que podemos chamar de “inferioridade” da criança ou adolescente.

Para isso propor-se-á exercícios que perpassarão pela aceitação de outras imagens de pensamento ou pensamentos sem-imagem, pensando em uma educação vinculada a experiência e ao sentido, tratando a verdade em sua relação na busca de si, na prática do auto cuidado como aquele automaticamente ligado a consciência e responsabilidade perante a integralidade na relação do *eu* com o outro.

Portanto, intentamos a possibilidade de insurgência de um novo conceito de *diferença* o qual atrelado à repetição traz uma nova perspectiva para se pensar o *ser*, pois traz concomitantemente uma específica concepção de pensamento que é baseado na teoria das multiplicidades.

Para iniciarmos nos propomos a refletir sobre: o que significa pensar?

Kohan (2005) diz que pensar sobre o ‘pensar’ tornou-se desde a época clássica mais do que uma preocupação para a filosofia, mas também uma ação sobre a prática. Cada pensador não só pensa o que significa pensar, como também traça uma nova imagem do pensamento, intervindo necessariamente no modo de pensar seu tempo.

Para Kohan (2005), ao referendar Gilles Deleuze, afirma que o pensamento é muito mais do que imagem, acreditando que significa o renascer de uma nova imagem, permitindo mudanças e movimento de pensamentos, produzindo outras formas de pensar, outras formas de ser e de agir, outra forma de educação.

Para o autor (2005), Deleuze investiga em que medida o próprio trato com a história da filosofia poderia impossibilitar mais do que provocar a emergência do pensar no pensamento. Ele critica a tendência que a tradição racionalista da filosofia tem de produzir um pensamento sempre a partir de outro pensamento de outrem, a partir da interpretação e do reconhecimento. Procura desvencilhar-se dessas amarras, descentrar-se, provocar deslizos, sem é claro, ignorar os filósofos da história, mas buscando criar outras formas de aproximação com os mesmos.

Segundo Kohan (2005), na visão de Deleuze a história da filosofia mais do que resgatar outros pensamentos, deve criar, inventar e buscar traçar outros caminhos. Neste sentido é que se diz que a história da filosofia pode ser contra a própria *filosofia*, da maneira que proporcionaria mais um aprisionamento da própria filosofia, corroborando por isso com imagens de pensamento produzidas sempre através delas. Isso é o que resulta na repressora imagem dogmática do pensamento presente na filosofia.

É sobre esta imagem dogmática do pensamento que se arcam verdades implícita a ela. Estas verdades são aquelas que dão subsídio para a construção de referenciais que formarão identidades sob o caráter de imobilidade. Deleuze é contra este caráter dogmático e propõe outro modo de pensamento considerando-se seu conceito de *diferença em si mesma*.

Sobre o pensamento da filosofia da diferença, Kohan (2005) diz que a imagem que o pensamento passou a dar a si mesmo sobre o que significa pensar passou a ser tratada no livro de Deleuze e Guattari ‘*O que é filosofia?*’ como sendo o *plano de imanência*. Sob este plano se criariam os conceitos, pois este seria o lugar onde se encontrariam ao mesmo tempo ‘o que deve ser pensado’ e ‘o que não pode ser pensado’, ou ainda, ‘o não pensado no pensamento’.

No plano de imanência, o pensamento reivindica o movimento que pode ser levado ao infinito, o puro movimento, o movimento mesmo do horizonte, até que ele se desloca sobre outro plano sobre o qual pensar (KOHAN, 2005, p.228).

Sendo assim, ao se relacionar com uma nova imagem, o filósofo estabeleceria seu próprio plano de imanência, sendo este possível de ser mudado, trocado ou invertido inúmeras vezes – inclusive pelo mesmo filósofo – mudando de plano sem sair da imanência, sempre procurando e se permitindo *pensar* sobre outra imagem. Logo, a

infinidade no movimento de pensar não está dada pela ausência de limites, mas pela ausência de quietude, de identidade [...] A imagem que Deleuze busca não é a de um pensamento sem limites, mas de um pensar sem pontos fixos (KOHAN, 2005, p. 224-228).

Pensando sobre a escola disciplinadora, vemos que a produção e os resultados tendenciosos do currículo escolar tendem a valorizar um saber massificador, objetivando a produção de um tipo específico de indivíduo, em um saber que seguiria lógicas construídas e preestabelecidas secularmente na história da educação.

Ao contrário do que dizem algumas propostas curriculares, precisamos perguntar: ‘*é possível ensinar a pensar?*’ Gilles Deleuze diria que não, pois o pensar seria um encontro, por isso, não pode ser antecipado, deduzido, muito menos previsto em forma de proposta didática (KOHAN, 2005).

Segundo Kohan (2005) o pensar tornar-se um acontecimento imprevisível no qual as técnicas e métodos poderiam mais inibir do que motivar sua emergência, pois os métodos agiriam de forma a constituir um caminho através da construção de um problema que acompanha – por definição, como vimos nos postulados – sua solução.

A reprodução do Mesmo e da imitação, vistos comumente no ensino tradicional, não proporcionariam o encontro do pensar, pois as informações já veem ‘mastigadas’, a imagem vem congelada e se espera que ao invés de pensar, reproduzam-na mimeticamente. Logo, *pensar* seria um encontro e ensinar a pensar teria a ver com uma *preparação* para que este encontro pudesse ocorrer, sabendo-se que para isto, no entanto, não haveria métodos, fórmulas nem certezas de resultados.

Por isso mesmo esta pesquisa bibliográfica não se procurou em criar expectativas de oferecimento de um ‘como fazer diante de’ aos professores. No entanto, viu-se necessária a apresentação de alguns conceitos básicos aos temas que poderiam ser trabalhados na escola, enfatizando-se a importância dos exercícios de problematização diante de nossas certezas a respeito do que é educar; do que são as minhas convicções e o que pode ser o desejo do outro. Repensar para que servem as normas sobre a sexualidade e de onde vem tantas certezas, e

outras questões que podem propiciar algo a mais do que somente informações ou conhecimentos.

Segundo Kohan (2005) a filosofia de Deleuze o movimento do pensar não se faz apenas para o encontro de algo, mas deve primeiramente regido pelo acaso de um encontro de um signo portador de um problema, o qual obrigaria o sujeito a pensar, a experimentar e a problematizar a situação. Dessa forma, o problema, o poder e o si provocariam relações múltiplas com o exercício do *pensar*, podendo aumentar o campo de visibilidade das coisas, fazendo emergir singularidades que alterariam as relações entre elas, dando lugar ao sujeito ético que se auto problematiza.

Para Kastrup (2001), Deleuze considera uma matéria ou um objeto como emissores de signos a serem decifrados. Tudo o que nos ensina alguma coisa emite signos e toda forma de aprender resume-se em decifração e interpretação dos mesmos. Os signos são emitidos por matérias, objetos ou pessoas, mas não se confundem com as formas, objetos e sujeitos. O signo seria, portanto, aquilo que com força, coação e violência exerceria uma ação direta sobre a subjetividade do sujeito que o recebe, sendo esta operação não mediada pela representação.

Concordando com Guattari, Deleuze; Kastrup (2001) diz que o encontro com os signos é uma experiência crítica já que se faz sobre os limites do território que ele é habitado. O signo põe um problema que força o sujeito a pensar exigindo uma decifração e um sentido, produzindo assim uma ressignificação permanente dos limites da subjetividade e do território.

[...] a aprendizagem abarca devires, bem como a corporificação do conhecimento. Seu caráter de devir exige do aprendiz uma errância, um mergulho no mundo da matéria, o que implica um movimento de dessubjetivação, de desprendimento de si e mesmo um sacrifício do eu preexistente [...] O caráter paradoxal da aprendizagem inventiva é que, além de exigir o 'perder tempo' e errância, ela envolve também, e de modo inelutável, um trabalho, uma repetição, uma disciplina, uma série de experiências, de exercícios e práticas que resultam na formação de hábitos e competências específicas. O hábito responde por um certo ritmo, uma assiduidade na habitação de um território. O desenvolvimento das habilidades e competências se faz quando o comportamento torna-se um pensamento corporificado (KASTRUP, 2001, p. 217-218).

Com este exercício de proposição, perguntas, problematizações, ou seja, com a emissão destes signos que se poderiam provocar possíveis mudanças. Por exemplo, se há algum ocorrido na escola que causa muita perplexidade, seria interessante, pois, antes mesmo de se tomar opiniões ou ações; parar para sentir, pensar e tentar elaborar perguntas como: por

que isso é tão absurdo para mim? Quais problemas pessoais, sociais e subjetivos isso provoca?

O pensamento deleuziano nos convida para essa perspectiva, visto que tal pensamento parece possibilitar mais autonomia e liberdade ao pensar e, portanto, ao aprender. Neste contexto, poderíamos nos empenhar a pensar nas identidades que representam os sujeitos – e que estão implícitas nas reivindicações da diversidade – apenas como categorias que devem ser ultrapassadas pelo pensamento da multiplicidade.

Devemos assumir que por mais que nos esforcemos a objetivar o outro em alguma representação, esta seria sempre insuficiente para descrevê-lo visto seu devir exposto no potencial de se diferenciar, de se repetir tanto em relação a seu corpo e seus prazeres, quanto ao seu ‘se sentir’ ou ‘não se sentir’ contemplado pela necessidade na classificação de gênero; e em relação a seus desejos de maneira geral.

Considerando-se que não se pode prever nem forçar o seu próprio movimento do pensar ou do aprender, muito menos poderia se tentar o mesmo com o pensamento e o aprender do outro. Por isso concorda-se que, muitas vezes, aquilo que se mede em avaliações nacionais e estaduais, ou os conteúdos por quais se submete as escolas para alcançar ranking de produção e merecimento, seria somente uma quantidade de cognições e aprendizagens que puderam ser medidas, o que foi medido nem sempre o aprendido.

Se não se pode prever o aprender, como se pode pautar ou circunscrever a escola em sob a ideia de estímulo e resultado? É por se acreditar que a educação pode e deve ser muito mais do que sistematização, acúmulo e avaliação de conhecimentos que se propõe pensar a educação em relação a experiência e o sentido, sendo o docente aquele que procura fornecer signos que toquem o aluno, sabendo que este sentir-se tocado é um movimento sempre auto reflexivo, já que se trata de um movimento particular, subjetivo, pessoal, contingente e relativo.

Se pensarmos na relação professor-aluno, sendo o professor aquele com o cargo destinado a ensinar tanto aqueles saberes e conhecimentos que a ele são incumbidos como àqueles que o próprio professor em sua *menoridade*⁹.

⁹ Relativo ao conceito *educação menor* de Gallo (2008) extraído do conceito da *literatura menor* de Kafka. Sobre ela Deleuze e Guattari afirmam: “Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (p.62).

O que se propõe é compartilhar ou provocar, pensar num exercício de docência que valorize a afinidade com as problematizações ao passo que esta possibilita ao aluno construir de forma mais libertária sua relação com os signos e as condutas morais que lhe ocorrem.

Assim pode-se pensar em uma relação não somente de mestria, não em um destino a se encontrar, mas muito mais o próprio caminho a se percorrer. Ao pensarmos nas relações pedagógicas contemporâneas, a verdade poderá se constituir no movimento da *experiência* do indivíduo com aquele signo que o fará pensar e aprender. No caso da alteridade na educação, este signo seria emitido pelo outro que pode ser *um outro* qualquer.

Sobre a temática da mestria e da verdade, Potte-Bonneville (2006) diz que Foucault em seus cursos no *Collège de France* demonstrou muitas vezes não se sentir a vontade na posição de mestre. Isso se dava provavelmente pela consciência e noção da relação de poder que ele ocupava em tal posição. Mesmo porque esta relação de poder inerente a toda pedagogia mostrava-se envolver sempre em uma dominação que se exerce em nome da verdade que um dispõe e o outro não.

Por isso Foucault acreditava que a mestria era uma relação ao mesmo tempo necessária e inaceitável, afirmando que mesmo que se assumisse a relação de poder na pedagogia como sendo inseparável da dominação, a relação pedagógica não deveria ser sempre eliminada ou combatida (POTTE-BONNEVILLE, 2006).

Segundo Potte-Bonneville (2006), Foucault buscou refletir em sua prática de arqueólogo e genealogista, o ponto de origem e de destino do valor do ensinamento. Para encontrou em seus estudos sobre a sabedoria antiga dos estoicos uma forma específica de se relacionar frente a verdade e o discurso.

Articulando este raciocínio com o conceito do cuidado de si temos que nas técnicas de si da cultura antiga previa-se o processo de subjetivação da verdade, sendo a prática ascética aquela que faria do dizer-verdadeiro um modo de ser do sujeito.

O exercício ascético consistia num estilo de vida onde o dizer-verdadeiro fazia-se presente nos instrumentos que visavam a subjetivação das enunciações verdadeiras por meio da transformação no modo de ser do sujeito. A escuta e a escrita, por exemplo, eram instrumentos que tinham o propósito de conceder ao sujeito algo que ele ainda não tinha. As enunciações verdadeiras (*lógoi*) pronunciadas na relação pedagógica eram o que conferiam aos sujeitos que as ouvia, uma forma de construírem eles mesmos uma armadura protetora

(*paraskeuê*) a fim de que se preparassem para os acontecimentos da vida. Esta armadura era adquirida quando o sujeito subjetivava os discursos enunciados pelo mestre (*logói*).

No entanto, o que é interessante de se notar é que estes discursos pautados no dizer-verdadeiro não se tratavam de axiomas e princípios de verdade em si mesmos. Para que eles se tornassem como tal necessitavam serem princípios aceitáveis de comportamento, postos em enunciações materialmente pronunciadas e úteis ao sujeito que as recebia. Sendo assim, elas necessitavam fazer-se através de um discurso persuasivo ao passo que não só formassem convicções em quem as subjetivasse, mas impregnassem ações (CANDIOTTO, 2008).

Potte-Bonneville (2006) afirma que ensinar à base do discurso verdadeiro na antiguidade estoica era fazer de modo a permitir que o outro se emancipasse da própria relação de ensino, marcando uma autonomia do sujeito em face ao discurso do mestre. Para que isto ocorresse a fala precisava ser verdadeira (*parresía*) assim o discurso se destacaria do mestre permitindo ao sujeito apropriá-lo e refazê-lo a seu modo numa constituição consigo mesmo, na qual o mestre não teria mais lugar. A prática ascética – *áskesis* entendida como exercício – seria aquela que daria forma à liberdade do indivíduo, ao passo que este indivíduo veria o valor do ensino, reconhecendo-o como maneira de produção de si mesmo, ao mesmo tempo em que se colabora para construir os demais em seu entorno, na relação social implícita ao cuidado de si. O viver ético neste contexto se relacionaria então aos ‘modos de fazer’ que confeririam ao sujeito transformar-se ele mesmo em sujeito de uma conduta moral. Assim se faz o dilema da mestria ao lado de uma ética ascética do cuidado de si, no exercício sobre si mesmo:

O dilema da mestria [...] parece encontrar uma solução ao lado do exercício: não o exercício escolar pelo qual o aluno verifica uma regra e chega a um resultado já conhecido pelo mestre; mas o exercício a que o aluno pode propor-se na medida em que o mestre está, ele mesmo, nele submetido ou arriscado, sem poder pré-julgar o resultado (POTTE-BONNEVILLE, 2006, p. 142)

Sobre a mestria Deleuze (2006) confere uma bela citação na qual a afirma coerentemente a sua ideia sobre o pensamento e o aprender em relação aos signos:

Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Os únicos mestres são aqueles que nos dizem: ‘faça comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo. Em outros termos, não há ideomotricidade, mas somente sensório-motricidade. Quando o corpo conjuga seus pontos notáveis com os da onda, ele estabelece os princípios de uma repetição, que não é a do Mesmo, mas que compreende o Outro, que compreende a diferença e que, de uma onda e de um gesto a outro, transporta esta diferença pelo espaço repetitivo assim constituído. Aprender é constituir este espaço do encontro com signos, espaço em que os pontos relevantes se retornam uns

nos outros e em que a repetição se forma ao mesmo tempo em que disfarça (DELEUZE 2006, p. 48-49).

A questão da sexualidade, principalmente a da homossexualidade, geralmente é apontada na escola como um dos assuntos mais difíceis de serem tratados na escola, no que dirá com as famílias dos estudantes. A dificuldade se arca na segurança de se expor e construir um discurso claro, direto e convicto visto a posição de cobrança e intransigência por parte das famílias por não compreenderem a importância em se tratar tal assunto com responsabilidade social e seriedade frente às violências, sendo custoso conseguir distanciar das verdades e preceitos das crenças e convicções religiosas ou pessoais frente a abordagem do tema.

Esta necessidade de convicção ao que é proferido na prática pedagógica deve ser tema em cursos de formação sobre a sexualidade. Sendo assim, esta convicção precisaria aliar-se a uma prática que reconheça e assuma a responsabilidade social que cada professor possui como cada agente da educação, no sentido de compreender o valor de sua ação na propagação ou cessão frente às subjetividades homofóbicas. Não bastaria simplesmente se alterar o discurso em forma de se aceitar as políticas públicas que propagam a diversidade sexual, se não se exerce e produz práticas para que reflexões e problematizações que possam compor o movimento do pensar de seus alunos e o restante da comunidade escolar.

Mais que isso, a mudança deve considerar informações e conhecimentos que evidenciem a relação que estas verdades mantêm com os códigos morais, construindo subjetividades e saberes que perpassam as relações de poder, sobre nossas relações com o sexo, o corpo e os prazeres.

A partir daí, objetivar-se haver mais produção e/ou exercícios do sujeito em relação a si mesmo, com suas experiências e saberes de experiências. Sendo possível assim, o descolamento de nossos próprios referenciais nos concedendo pensar no outro em sua diferença, sobretudo em sua *diferença*.

Os cursos de formação para educadores poderiam conceder ao professor conhecimentos, informações e possibilidades de experiências, aprendizados e pensamentos que possibilitariam a reflexão sobre suas práticas ao mesmo tempo em que as exercem e compartilham com seus saberes e com os demais colegas.

Tudo isso certamente contribuiria para que, por exemplo, na questão da sexualidade, seu discurso e sua prática se desenvolvessem e se afinasse cada vez mais, conferindo-lhes mais segurança e convicção para na medida em que for necessário, saber dialogar sobre o

assunto, seja direcionando-se aos alunos, seja às suas famílias ou para o restante da comunidade escolar.

Assim, conclui-se que dialogar e se posicionar sobre o assunto, trata-se de um compromisso acima de tudo político e social, que pode ir da ação do professor-profeta ao professo-militante, sendo um exercício assegurado por leis e políticas públicas que buscam em seu discurso respeitar e valorizar as diferenças e as diferenças que estão dispostas nos acontecimentos do cenário escolar.

Portanto, antes de qualquer coisa, reconhece-se a importância de se conscientizar desta subjetivação homofóbica como primeiro passo para se fazer emergir crítica e militantemente as ações que rompem com este fluxo de desejo de querer controlar ou minimizar, egoisticamente, o desconforto presente na expressão de gênero e da sexualidade identificada no outro que desvia voluntária ou involuntariamente à norma.

É neste ponto que ocorre a aliança entre Educação Maior e Educação Menor, sendo a primeira aquela dos grandes mapas e projetos da educação, a qual é “instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer” (GALLO, 2008, p.64) conferida, inclusive, na possibilidade de ocorrência dos cursos de formação para professores enquanto parte de políticas públicas da educação.

E a segunda marcada na revolta e resistência aos fluxos instituídos, às políticas impostas, como sendo aquela que ocorre na sala de aula, vista como espaço do qual

traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (GALLO, 2008, p. 64-65).

Pensar, portanto, em uma educação problematizadora seria abdicar de supostas verdades dogmáticas implícitas à educação, e ao contrário buscar pensar verdades como processos sobre si mesmo. Este processo sobre si mesmo não ignoraria a importância do outro, pelo contrário, assim como foi apontado nos antigos, é este outro exatamente aquele quem possibilitaria este movimento interno. Potte-Bonneville (2006) diz que ser ‘mestre de si’ seria aceitar em não ser o único mestre em sua orientação.

Seria exatamente na relação com o outro que poderíamos nos fazer diante de nós mesmos, construindo nossas supostas verdades ao passo que nos constituiríamos como sujeitos. Se pensarmos em uma educação baseada neste princípio ético, teríamos uma prática que tenderia a abdicar da dominação sobre o outro, visto que esta relação de alteridade seria mais horizontal e benéfica para ambos os lados em seu exercício de viver.

Dessa forma, a ausência de uma verdade absoluta e centralizadora na educação, possibilitaria sentir o si e o outro na *diferença*, considerando o livre trilhar dos fluxos e intensidades que percorrem a nossas subjetividades, tanto em relação aos nossos corpos, prazeres e desejos e sexuais, quanto o desejo de viver em ‘devires’ de maneira geral.

Sendo assim, a educação poderia proporcionar uma temporalidade da intensidade dada na experiência particular, subjetiva, pessoal, contingente e relativa que cada sujeito fazendo com que os signos com os quais se deparará, fossem criando verdades nas experiências do exercício de viver.

SEÇÃO 3 - DIVERSIDADE, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

3.1. POLÍTICAS PÚBLICAS E REALIDADE NA ESCOLA: COMO ABORDAR DIVERSIDADE E SEXUALIDADE?

Antes de estreitarmos o conceito de diversidade em sua relação com a sexualidade, faremos aqui uma abordagem mais geral do primeiro termo, vinculando-o à compreensão de sua emergência no contexto de disputa política. Esta disputa torna-se necessária a fim de se obter representatividade e reconhecimento social de culturas historicamente marginalizadas e menosprezadas. Assim, atentar-se-á a compreensão da diversidade no que se refere ao seu exercício no contexto político-social, a partir do olhar sobre a alteridade e a diferença.

A reflexão sobre o conceito de diversidade e sua reivindicação fez-se – e ainda se faz – extremamente necessária, visto que este conceito tornou-se pauta de disputas sociais no cenário político. Compartilha-se a importância de se fazer da diversidade uma constante problemática posta em voga, na medida em que ela surge com a necessidade de se permitir a dignidade e reconhecimento social; logo, de reconhecer uma parcela da população que não era reconhecida, considerada, ou excluída.

A reivindicação pelo reconhecimento da diversidade cultural surge como forma de exigir a regulamentação estratégica de algumas ações no âmbito político-social para que grupos identitários reconhecidos socialmente sob a ótica da anormalidade pudessem ter garantido em leis e regimentos sua livre manifestação do viver.

O regime democrático avançou em termos de regulamentações que asseguram por meio de leis a igualdade de direitos a todos os cidadãos no âmbito político e social. No entanto ao que podemos falar da sociedade ocidental e sua manifestação cultural ao longo de sua história moderna, tal sociedade esteve sempre marcada no etnocentrismo por

representar a si mesma como a única e às demais culturas como subculturas, que se encontrariam estágios atrasados de desenvolvimento ou que constituiriam verdadeiros desvios ou anormalidades, devendo ser extirpadas, como um mal social (RISCAL, s/d, p.10).

Com esta pontual e densa afirmação, pode-se entender facilmente a necessidade da emergência do conceito de diversidade tomado como pauta de reivindicações políticas. Pois ainda que o cenário democrático assegure em leis uma série de direitos de cidadania; a educação, a conscientização e o exercício dos mesmos, requerem uma articulação em seus

respaldos, para que se atinja efetivamente a igualdade social a uma parcela cada vez maior do trato social; portanto, o fator tempo e exercício devem ser considerados.

Nisto se vê prescindível as ações de políticas públicas aliadas ao revestimento jurídico, para que as inúmeras formas da diversidade humana e cultural que sempre existiram e foram vistas comumente como mal social pela perspectiva etnocêntrica, possam se manifestar livremente, proporcionando o mais possivelmente da aproximação do sentimento e sensação de dignidade e equidade social.

Foucault (2004) escreve o prefácio do livro “O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia” escritos pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari, e o intitula como: “Anti-Édipo: uma introdução à vida não-fascista”¹⁰, uma edição americana, e ao empregar o termo fascista se refere não só ao fascismo histórico de Hitler e Mussolini, mas a todo ato de amor ao poder, amor àquilo que nos domina e nos explora. Diz respeito àquilo que se faz sob a forma de um poder que cria uma paranoia unitária e totalizante, que subdivide e hierarquiza o pensamento tratando-o como verdade construindo realidade sob as categorias do negativo, como é o caso: da lei, do limite, da castração, da falta e da lacuna.

O elogio e o encontro de Foucault com Deleuze e Guattari no prefácio do referido livro, se faz na forma que tal obra é tomada como primeiro livro de ética lançado desde há muito tempo na França. Isso porque para Foucault ser anti-édipo se equivaleria a um estilo de vida, ou seja, como um modo de pensar e de viver. Dessa maneira o livro pergunta e dá margens a ações que procuram responder a perguntas: “Como liberar nosso discurso e nossos atos, nossos corações e nossos prazeres do fascismo? Como expulsar o fascismo que está incrustado em nosso comportamento?” (FOUCAULT, 2004, p. 5).

Para Foucault (2004), Deleuze e Guattari analisaram os traços mais ínfimos do fascismo nos corpos já que falavam da produção de desejo (não somente do desejo físico), ao contrário dos moralistas cristãos que buscavam os traços da carne que estariam alojados nas redobras da alma.

Tendo-se em vista em nossa memória e percepção de tantos fatos históricos e contemporâneos de fascismos, que variam em grau e intensidade, motivados principalmente pela mentalidade e perspectiva etnocêntrica, as quais envolvem desde a fala e o discurso em violências psicológica e simbólica até atos de exclusão e ódio chegando a resultar em

¹⁰No entanto, a referência que se considera deste texto é a publicada na coletânea de textos e entrevistas de Michel Foucault organizada pelo grupo Sabotagem cujo nome se intitula: “Por uma vida não-fascista” publicado em 2004.

violências física e moral. Pode-se concluir rapidamente que são extremamente necessárias políticas públicas que pressionem o poder público a assumir a mínima garantia de proporcionar direitos iguais e dignidade a seus cidadãos. No próximo item veremos como este implemento nas políticas públicas de diversidade relacionada às manifestações da sexualidade se iniciaram no contexto escolar.

3.2. A DIVERSIDADE SEXUAL E AS AÇÕES DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Nesta seção buscou-se delinear a trajetória das políticas de diversidade no contexto brasileiro, em especial o traçado das políticas de diversidade sexual. Para tanto se afirma com Vianna (2014) que esta gradual abertura aos debates sobre relações de gênero no âmbito da educação se deu em meados de 1990 e início de 2000, tendo como importantes aliadas as articulações e demandas do movimento LGBT juntamente com a intensificação de produções acadêmicas sobre a temática.

A coleta de dados para tal pesquisa se deu durante os dois mandatos do governo Lula (2003 a 2010) quando ela afirma

No caso das demandas por diversidade sexual na educação pude captar, durante os dois mandatos do governo Lula, um discurso voltado para a inclusão social, com a negociação de muitas reivindicações na direção do que Nancy Fraser denomina políticas de reconhecimento, ou seja, advindas das pressões exercidas por lutas sociais e ações coletivas que ocupam o cenário político, caracterizadas pela busca de reconhecimento cultural, como forma de superar algumas das desigualdades sociais (VIANNA, 2014, p. 10).

O período que antecedeu o início de tais mandatos foi marcado por várias conferências internacionais, como por exemplo, a *Conferência Mundial de Educação para Todos* e a *Conferência de Cúpula de Nova Delhi*. Ela realizou-se em 1990 sendo convocada pelo *Banco Mundial* (BM), pela *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO), pelo *Fundo das Nações Unidas para a Infância* (UNICEF) e pelo *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento* (PNUD); juntos estes patrocinadores objetivavam discutir a formação de todos na educação básica e a qualidade de ensino.

A segunda conferência realizou-se em 1993 dando continuidade ao debate da proposta de educação para todos, congregando os países mais populosos do mundo, inclusive o Brasil, no intuito de promover a universalização da educação básica e de uma educação que favoreceria os valores humanos universais, dentre eles o respeito à diversidade cultural, fortalecendo a cidadania e a radicalização da democracia (VIANNA, 2014).

Consequentemente, vê-se a *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* proferida pela UNESCO em 2002, demarcando o papel do respeito à diversidade como meio de superação de conflitos.

Em 1994 organismos oficiais como o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde passaram a estimular projetos de educação sexual sendo publicadas *as Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade* apoiada pela UNESCO e pela *Organização Mundial da*

Saúde (OMS). Dois anos depois, em 1986 é criado o *Programa Nacional de DST/AIDS*¹¹. Tais diretrizes, tendo por coordenação o MEC, objetivaram identificar organismos não governamentais, nacionais ou internacionais que combinassem recursos materiais e/ou humanos e que não tivessem ligados a ideologias particulares, religiosas, políticas ou econômicas estando dispostos a se responsabilizar técnico-pedagogicamente para tratarem o assunto (VIANNA, 2014).

A partir daí, a pesquisadora Viana (2014) entende todo o processo de elaboração dessas conferências que posteriormente incentivariam a criação de políticas públicas, como resultado de reivindicações por parte de grupos que objetivavam angariar junto ao Estado, interesses que consistiam principalmente na diminuição da desigualdade e na construção de direitos sociais.

Portanto em seu recorte empírico a teórica observa as demandas de um específico movimento social, o movimento LGBT – fruto e constructo de um processo de identificação social por demandas coletivas, quando este participa de ações voltadas à educação, realizando alianças com o MEC e outros ministérios. Ela destaca ainda que a interlocução deste movimento com os ideais feministas torna-se imprescindível devido às muitas pautas em comum com a *Secretaria Política para as Mulheres*. Esse Órgão do Governo Federal criado em 2003, tinha o objetivo de promover a igualdade entre homens e mulheres e combater todas as formas de preconceito e discriminação herdadas de uma sociedade patriarcal e excludente. A atuação da SPM desdobra-se em três linhas principais de ação: (a) Políticas do Trabalho e da Autonomia Econômica das Mulheres; (b) Enfrentamento à Violência contra as Mulheres; e (c) Programas e Ações nas áreas de Saúde, Educação, Cultura, Participação Política, Igualdade de Gênero e Diversidade. A estrutura básica da SPM é composta pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (órgão colegiado), o Gabinete da Ministra de Estado Chefe, a Secretaria-Executiva e de três outras Secretarias¹².

Além disso, a ligação do movimento LGBT com setores do governo responsáveis pelas políticas da educação fez surgir novos conceitos e aprendizados relativos aos debates em torno da homofobia nas escolas, também à travestilidade, ao bullying homofóbico, entre outras questões relacionadas e presentes no âmbito escolar. Ela aponta que a formação docente teve como aliados fortes protagonistas identificados como organizações não

¹¹Importante ressaltar o contexto da época dado pela epidemia da Aids e do início dos estudos da homossexualidade na área da saúde.

¹² Informações retiradas do site oficial: <http://www.spm.gov.br/sobre/a-secretaria>

governamentais e integrantes do movimento LGBT que por meio de editais do Ministério da Educação (MEC) e do *Programa Brasil Sem Homofobia* procuraram agir na desconstrução de identidades de gênero, esforçando-se para veicular os principais conceitos da área.

Com respeito especificamente à diversidade sexual, Altmann (2013) marca a ligação do tema da diversidade sexual no meio educacional a partir da emergência do combate à homofobia. No entanto, a discussão relativa à sexualidade foi precedida de outros focos de atenção a partir da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Estes foram elaborados em 1996, sendo disponíveis para as escolas a partir de 1998, os PCN constituíram em uma medida de referência curricular nacional que tratou de apresentar a temática da sexualidade e educação sexual como tema transversal nomeando-o de “Orientação Sexual”. O objetivo geral desses parâmetros foi assumir determinados temas relativos a problemas fundamentais e urgentes a realidade social tratando-os em âmbito escolar de forma transversal, tais conteúdos abordados são: Ética, Saúde, Trabalho e Consumo, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Ou seja, eles deveriam ser incluídos no planejamento escolar por meio de conteúdos transversais, isso significaria que estariam presentes tanto nas diferentes áreas do currículo como também compondo parte extra ao planejamento, ao passo que fossem surgindo no cotidiano escolar.

Muitas críticas foram observadas a partir da análise de tais parâmetros, as quais se voltam principalmente devido ao caráter médico-higienista pelo qual é sustentado este documento. Tendo assim, seus maiores focos de atenção presentes no onanismo, no combate à gravidez na adolescência, na AIDS e às DST. Além disso, afirma-se haver muitas sutilezas no texto que colaboram para reafirmar a heterossexualidade como norma (ALTMANN, 2013).

No documento de apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais consta no tópico ‘Orientações Didáticas’ um subitem específico sobre a ‘Diversidade’ (BRASIL, 1997). Nesse tópico entende-se como um foco de atenção à diversidade, o atendimento às singularidades dos alunos levando-se em conta os diversos interesses e motivações de cada um. Desta maneira, afirma-se que

A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças — não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e deve, portanto, ser fator de enriquecimento. [...] a atenção à diversidade é um princípio comprometido com a equidade, ou seja, com o direito de todos os alunos realizarem as aprendizagens fundamentais para seu desenvolvimento e socialização (BRASIL, 1997, p. 96-97).

Outro problema muito bem observado por Dinis (2008) diz que um dos riscos dessa naturalização das orientações sexuais posta nos PCN:

(...) é que a relação com a diferença fique apenas no plano das políticas de tolerância, um respeito aos direitos do outro desde que o outro permaneça no seu eterno lugar de si mesmo, mantendo seguro os territórios delimitados de formas padronizadas de viver as condutas sexuais. Ou, então, apenas afrouxando os limites da tolerância para a inclusão de alguns dos/das desviantes mais bem comportados/as e que possam ser mais facilmente incluídos/as na ordem, criando novas zonas de exclusão para as/os que desafiam ainda mais as fronteiras de gênero, tais como indivíduos bissexuais, transexuais e outras experimentações de transgêneros (DINIS, 2008, p. 485).

Em se tratando de um documento que precede os demais ao se falar da temática da sexualidade, os PCN compreendem – quem sabe devido a sua característica antecessora – certa carência de descrições e informações na noção da complexidade e extensão que comporta o tal tema. Isso talvez já pode ser notado na ausência de especificidade e aprofundamento ao reservar o tema da sexualidade com o nome ‘Orientação Sexual’ atrelado ainda a função dos ‘Temas Transversais’. Ao passo que desta forma o tema não pertenceria de fato e sistematicamente ao currículo (nem dos educadores nem dos estudantes).

Falta-lhe assim uma amplitude conceitual que permitisse tratar do tema da sexualidade de forma mais problematizadora, questionando e (por que não?) abandonando valores obsoletos e tendências normativas. A crítica ao documento se estende principalmente a respeito da ausência de aporte teórico e didático-pedagógico no trabalho com os mesmos. No entanto, como já foi explícito, trata-se de um documento que vem abrir caminho para outros que tenderiam a superá-lo em suas lacunas.

Dando seguimento a esta abordagem, em 2004 foi constituída uma importante instituição no âmbito do Ministério da Educação que foi a *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade* (SECAD).

Em 2011 esta secretaria ganha uma sigla a mais: o ‘I’ representando a Inclusão; passando a se chamar SECADI. Foi esta secretaria quem ficou responsável por implantar políticas de inclusão com a articulação da diversidade sexual e das relações de gênero no âmbito escolar, procurando garantir o respeito, a cidadania e o afastamento da homofobia. Em consonância a isso, em 2005, e no ano seguinte, foram abertos editais para projetos de formação continuada para docentes, tanto para instituições públicas quanto privadas sem fins lucrativos (VIANNA, 2014).

Esta secretaria teve o objetivo de enfrentar as várias dimensões da desigualdade articulando os programas de combate à discriminação racial e sexual, valorizando a diversidade étnica. Com isso, temas que antes eram ignorados na pauta governamental puderam entrar em negociação, assegurados pela frente da inclusão da diversidade. Ocasionalmente ao mesmo tempo, uma maior participação da sociedade civil, incluindo gestores de ensino, autoridades locais e representantes de movimentos e organizações sociais.

Ainda em 2005 é criado também o *Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual* (BSH). Tal programa foi pautado pelo movimento social com parceria de ONGs e universidades que auxiliaram na elaboração de justificativas, estruturação e formatação do documento, tendo sofrido posteriormente algumas modificações em sua escrita. Para tal realização, a SECAD e o movimento LGBT encontraram apoio no *Ministério da Saúde e do Programa Nacional de AIDS* (VIANNA, 2014).

Nesse sentido de envolvimento educacional, Ferrari e Castro (2013) afirmam a partir de estudos de Jane Felipe que a formação docente na temática sobre sexualidade é algo que vem ganhando cada vez mais força nas últimas décadas. Isso ocorre principalmente em decorrência do diálogo desse campo de ação vir aliado às pesquisas acadêmicas que envolvem a área de gênero, sexualidade e educação. Bem como, o assunto se desenvolve em consonância às conquistas providas da militância de grupos e movimentos sociais que vêm ocupando os espaços nas políticas públicas, marcados também pelas alianças com organizações não governamentais.

Ferrari e Castro (2013) afirmam que a formação docente para a sexualidade – logo, para a homossexualidade – é sempre algo necessário e incompleto. Nesse sentido, continuam dizendo que “a formação docente nos campos do Gênero e Sexualidade é algo candente, atual e longe de consenso” (p.313). Nesse contexto surgem ainda nos bastidores interrogações que colocam a questão do gênero e da sexualidade na escola sob o cumprimento de se ocorrer como algo relativo a uma disciplina específica ou então referente às temáticas que já estão nas disciplinas já existentes.

Ainda sobre sexualidade e currículo, uma análise de Silva (2000) mostra que no currículo de três cursos de pedagogia de universidades públicas mineiras constata-se que discussões sobre tais temas ocorrem geralmente a partir do vínculo pessoal de algum professor ou professora e não como uma política de formação necessária. Isso justificaria a

alta e presente demanda de natureza teórica e prática por parte dos educadores, no sentido de não se considerarem aptos ou preparados para trabalharem o tema na escola; o que muito provavelmente corrobora para um ciclo vicioso de cerceamento e ignorância sobre o tema.

Ainda assim vê-se, mesmo que lentamente, avanços e conquistas na área que com o passar do tempo tendem certamente a angariar cada vez mais produções e resultados. Como é o exemplo do recente *Documento Orientador da CGEB* (Coordenadoria de Gestão da Educação Básica) distribuído para os professores do estado de São Paulo a partir de outubro de 2014 com o título “*Diversidades Sexuais e de Gênero: guia de metodologia e atividades para o Programa Escola da Família*” (SÃO PAULO, 2014).

Documento tal que apresenta conteúdos atuais de maneira bem interessante devido à linguagem fácil e didática sobre os conceitos, diretrizes e leis, os quais são relacionados ao longo do texto sendo indicadas leituras para aprofundamento do assunto. Além disso, são sugeridas formas e práticas educativas que podem ser realizadas na escola, inclusive por meio de ferramentas como dinâmicas e uso de filmes e vídeos que também são indicados pelo documento.

3.3. HOMOFOBIA NA ESCOLA: MOTIVO PARA SE ATENTAR À DIVERSIDADE SEXUAL

A escola é talvez um dos primeiros ambientes de círculo social que a criança participa assiduamente, vivenciando suas primeiras identificações e embates que ocorrem fora do círculo familiar. É aí que se acontecem aprendizados e experiências, mas também frustrações e violências que ocorrem por toda a parte. A homofobia reflete dificuldades de relação com esta outridade que se distancia do ‘padrão’, tanto ‘padrão sexual’ como de ‘padrão gênero’.

De maneira geral, concorda-se que padrões só existem de fato como representações identitárias que sob o signo da normalidade designam, em determinada sociedade, características as quais se deseja manter como referência, construindo ao mesmo tempo subjetividades sobre os modos e possibilidades de *ser*. Entende-se portanto, subjetividade como um processo de produção que envolveria tanto o particular e o inconsciente de cada indivíduo como um processo que condiz a todo o corpo social. Neste sentido Guattari e Rolnik (1996) expõem

[...] a cultura de massa como elemento fundamental da "*produção de subjetividade capitalística*". Essa cultura de massa produz, exatamente, indivíduos; indivíduos normalizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão – não sistemas de submissão visíveis e explícitos, como na etologia animal, ou como nas sociedades arcaicas ou pré-capitalistas, mas sistemas de submissão muito mais dissimulados. E eu nem diria que esses sistemas são "interiorizados" ou "internalizados" de acordo com a expressão que esteve muito em voga numa certa época, e que implica uma ideia de subjetividade como algo a ser preenchido. Ao contrário, o que há é simplesmente uma *produção* de subjetividade. Não somente uma produção de subjetividade individuada – subjetividade dos indivíduos - mas uma produção de subjetividade social, uma produção da subjetividade que se pode encontrar em todos os níveis da produção e do consumo. E mais ainda: uma produção da subjetividade inconsciente. A meu ver, essa grande fábrica, essa grande máquina capitalística produz inclusive aquilo que acontece conosco quando sonhamos, quando devaneamos, quando fantasiemos, quando nos apaixonamos e assim por diante. Em todo caso, ela pretende garantir uma função hegemônica em todos esses campos (ROLNIK, 1996, p. 16).

Sob esta função hegemônica constroem-se os padrões. Sendo assim, padrão sexual seria aquilo que se relacionaria com as expectativas relativas às práticas e às manifestações da sexualidade, perpassando pelas relações entre sexo-procriação, sexo-desejo e sexo-aliança o qual se adapta à monogamia matrimonial.

O padrão de gênero seria, por sua vez, a insistência em se achar que seria possível se determinar uma norma do que é *ser mulher* ou do que é *ser homem*, visto que o próprio fato do binarismo que marca esta relação já denuncia uma incapacidade de compreender as formas capturáveis de se expressar como tal. Isso porque ‘ser alguém com determinado

gênero' e 'alguém com determinado gênero e corpo' seria uma expressão que não passaria necessariamente pelo crivo de uma lógica relacional, fixa e consistente, como seria o caso das mulheres com pênis, dos homens que engravidam, dos transexuais que não se consideram nem homem nem mulher, e assim por diante.

Mesmo porque os avanços da tecnologia, da informação e os usos de hormônio e silicone, propiciaram uma série de aparatos de possibilidade de construção e mutação corporais que denotam corpos e gêneros incapazes de serem firmados sob um padrão. Sobre isso Preciado (2011) afirma

O Império dos Normais, desde os anos 1950, depende da produção e da circulação em grande velocidade do fluxo de silicone, fluxo de hormônio, fluxo textual, fluxo das representações, fluxo de técnicas cirúrgicas, definitivamente, fluxo dos gêneros. Com certeza, nem tudo circula de maneira constante e, sobretudo, os corpos não retiram os mesmos benefícios dessa circulação: é nessa circulação diferencial de fluxos de sexualização que se desempenha a normalização contemporânea do corpo. Isso nos traz um lembrete oportuno de que o conceito de "gênero" é, antes de tudo, uma noção sexopolítica, mesmo antes de se tornar uma ferramenta teórica do feminismo americano. Não é por acaso que, nos anos 1980, no debate entre feministas "construtivistas" e feministas "essencialistas", a noção de "gênero" tornar-se-ia o instrumento teórico fundamental para conceitualizar a construção social, a fabricação histórica e cultural da diferença sexual, diante da reivindicação da "feminilidade" como substrato natural, como forma de uma verdade ontológica (PRECIADO, 2011, p.13).

Esta circulação diferencial de fluxos de sexualização do *Império dos Normais* seria fruto de uma produção de subjetividade que buscaria padronizar os corpos e as sexualidades a partir de uma construção específica de desejos direcionados pela circulação destes fluxos.

No entanto, apesar do esforço na fabricação de uma subjetividade tanto individual e inconsciente quanto social, a singularidade de cada indivíduo marca quebras conscientes e/ou inconscientes com este processo de homogeneização. Por isso que os padrões e normas passam a existir 'apenas' como representações de pensamento, como identidades, que se sustentam em discursos verdadeiros, mas que são sempre cortados pela expressão singular do indivíduo que se relacionará para mais ou para menos com esta identidade padrão.

Junqueira (2009) apresenta a heteronormatividade como um termo cunhado primeiramente pelo americano Michael Warner em 1993, para se referir aos discursos que abarcavam as questões da sexualidade tomando a sexualidade heterossexual como referência sobre as demais, que seriam por sua vez identificadas como desviantes ou anormais.

Pensando então na homossexualidade, tal conceito surge por volta de 1870, quando se iniciou a atenção e produção de conhecimentos científicos sobre a área. Foi a psiquiatria a responsável por criar e expandir tais conhecimentos, constituindo a prática homossexual como

objeto de análise médica e como ponto de partida de uma série de intervenções e de controles novos (FOCAULT, 2006)¹³.

A homossexualidade estaria imersa ao que Foucault (2009) chamou de produção do ‘dispositivo da sexualidade’. Sendo este conceito apresentado como um dado conjunto de práticas discursivas e não discursivas as quais constroem verdades constituindo saberes e conhecimentos que se fazem em torno do sexo, do desejo e dos prazeres. Tais saberes e conhecimentos incidem sobre os corpos a fim de normatizá-los e vigiá-los; colaborando maciçamente na produção de subjetividades sobre tais corpos e sexualidades.

Portanto, como conceito derivado da homossexualidade, homofobia pode ser entendida como sendo aquele sentimento ao qual se designa atitudes e verbalizações discriminatórias direcionadas aos sujeitos que não se encontram identificados sob às normas de sexualidade e/ou de gênero. Nota-se assim que é por sua infeliz existência, imersa às relações interpessoais no contorno sociocultural que se faz necessário emergir ações que assegurem a discussão do tema da diversidade sexual no contexto escolar, no intuito dizimar, ou ao menos de minimizar, as inúmeras violências dadas neste sentido.

O uso deste conceito de homofobia encontra algumas divergências expressas por alguns teóricos no sentido de que o mesmo impõe uma generalização masculinizante frente às outras tantas formas de discriminação contra a diversidade sexual. Isso se daria principalmente arcado pelas normatizações e limitações postas pela nossa construção linguística (DINIS, 2011).

Ao se pensar nos recorrentes atos homofóbicos que ocorrem em maior ou menor intensidade no cotidiano escolar, poderíamos aqui relacioná-lo com mais outros dois conceitos: a alteridade e a diferença. A partir disso, pensar nas relações que estes conceitos trazem à tona quando tratados sob a perspectiva da educação no tocante a sexualidade no contexto escolar. Isso porque quando se fala de homofobia, a morfologia da palavra já traz em si o prefixo ‘fobia’ o qual designa negatividade direcionada ao outro, o qual se quer repelir. Esta fobia é tomada como um sentimento de medo que pode se manifestar também em aversão e ódio ao outro diferente de mim.

Esse medo implica e se faz em meio a uma relação de alteridade na qual o *outro*, objeto de tal medo, é identificado por uma representação desvalorizada, logo não legitimada

¹³Foucault faz tal afirmação durante a entrevista intitulada “Não ao sexo rei” presente na compilação *Microfísica do Poder*(2006) organizada por Roberto Machado

ou aceita socialmente. Em se tratando de produção de subjetividades normatizadas, esta desvalorização se faz do social para o particular, atuando de indivíduo para indivíduo. Isso ocorre porque muitas vezes tais características identificadas nessa ‘representação desvalorizada’ vão de encontro às expectativas que outrem espera encontrar/construir no *outro*, o indivíduo objeto do medo.

Ou seja, nesta relação do *eu* com o *outro* que me causa medo ou asco, é que podemos ver o empenho do processo educativo direcionado a conformação desta outridade, num prisma de posse velada deste outro, ocupando muitas vezes a forma do cuidado; é o caso do esforço para a padronização de gênero da criança, por exemplo. Tal ação denota o jogo desigual, fascista e de superposição da opinião de quem ‘chegou primeiro’, colonizando o espaço e as ideias, como é o caso da relação adulto e criança; da escola e o sujeito em formação.

Com isto, o posicionamento que se tem diante deste *outro desviante* é tal que procura o afastamento do mesmo – tanto corporal dado nas relações sociais e de afetividade, quanto de pensamento – pois este *outro do desvio* pode ser contagioso, logo, perigoso. Por isso o grande medo de se assumir ou aceitar qualquer proximidade com este *outro do desvio* já que tal aproximação poderia de alguma forma mesclar os *corpos* produzindo afetos ingovernáveis ou não aceitos sob o ponto de vista da norma reguladora.

Além do mais, ficaria por vezes difícil de identificar quem sou *eu* e quem é o outro nessa relação, sendo assim, *eu* poderia me contaminar com aquilo que se tem de mais asqueroso neste *outro do desvio*; e o pior, poderia identificar-me como alguém próximo (ou igual) a este outro do qual tenho repulsa.

Daí o medo e esforço contínuo posto na educação tanto familiar quanto escolar por se construir subjetividades normatizadas na produção dos sujeitos diante de arquétipos referenciáveis ou desprezíveis. Este medo e esforço são visto, sobretudo nos processos e instituições educativas.

Junqueira (2009) há meia década concluiu que até então os profissionais de educação ainda não contavam com diretrizes e instrumentos suficientes e adequados para subsidiá-los frente aos desafios relacionados aos direitos sexuais e à diversidade sexual.

Neste ínterim pouco extenso, muitos trabalhos e produções foram realizados, cursos e projetos foram efetivados, mas ainda assim há uma carência muito grande nas questões que permeiam a realidade escolar no tocante à temática da sexualidade e da diversidade sexual.

Questionamentos apontados por Junqueira (2009) em seu texto, como por exemplo: como agir diante de violências aos alunos homossexuais, bissexuais e/ou transgêneros? Que atitude tomar quando algum aluno relata confidencialmente sentir atração ou já ter tido relações com pessoas do mesmo sexo? Como fica a comunicação família e escola? Como abordar tais temas nas reuniões de professores? Como não corroborar com práticas heteronormativas? Dentre outros que poderíamos acrescentar aqui, ainda se fazem presentes na vontade de saber e de fazer de muitos educadores.

Defende-se assim sem esmaecimento a reivindicação por medidas de cunho teórico-prático e filosófico – presentes tanto nos currículos de graduação quanto em cursos de formação continuada – voltadas a oferecer aportes consistentes, seguidos por diretrizes que estimulem e divulguem o conhecimento a respeito da diversidade sexual e o combate à homofobia.

Para tanto, pensa-se como ideal uma formação e preparação de educadores direcionada a tratar a questão da sexualidade de forma problematizadora, fazendo do *problema* não necessariamente algo a se resolver por tal ou tal caminho, mas antes um motivo para se gerar o pensamento, procurando desconstruir as verdades que descrevem morais que agem sobre os saberes e práticas do sexo.

Infelizmente, se isso ocorre estamos contribuindo para a propagação da ideia do erro que acompanha a ideia do ‘desvio’ do padrão sexual, reforçando o medo e a culpa que se fazem na liberação deste fluxo de desejo. Por isso a atenção especial à responsabilidade que o educador encontra diariamente em seu exercício, pois casos como estes ocorrem frequentemente e dependendo de como o educador estiver ou não preparado para lidar com tal situação, poderá massificar ou resistir às subjetividades produzidas sobre aquilo.

A escola como espaço de convivência e exercício democrático precisa assumir a diversidade de posicionamentos quanto ao assunto da sexualidade; dentre tantos outros. No entanto, quando se é conivente com discursos discriminatórios e homofóbicos, tanto na forma de aceitação ou banalização quanto ao silenciamento, tem que se admitir que não se está levando em conta o desigual jogo de forças e poderes que historicamente se fazem na constituição de verdades sobre o sexo, suas práticas, leis e costumes.

O Congresso Nacional composto por uma bancada de representantes conservadores e fundamentalistas cristãos, percebemos essa aceitação, banalização e/ou silenciamento quanto a estes atos desrespeitosos, discriminatórios e homofóbicos. A questão crítica que se faz seria

nem tanto relativo a seus posicionamentos e convicções políticas – já que democraticamente teriam o direito de manifestar suas ideias livremente – mas sim quanto a muitos de seus discursos que demonstram claramente este *fascismo* do qual falamos, acrescentado de injúrias que quando proferidas publicamente mostraram-se inabaláveis por qualquer regime de represália ou punição ao que foi falado.

Um exemplo se faz quando um deputado posicionou-se contra o Kit Anti-Homofobia. Tal material foi produzido pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) a partir do projeto Escola Sem Homofobia. Um dos principais argumentos do deputado ao veto do material era de que este fazia apologia à homossexualidade (CAVALLERA, 2011).

No entanto, ainda que fosse tarefa simples controlar a orientação de desejo de um indivíduo, tal ação em forma de kit distribuídos nas escolas não seria suficiente para executar massivamente tal influência de desejo. Além do mais, achar que esta medida seria algo absurdo seria ao mesmo tempo desconsiderar o fato de que o inverso já vem sendo feito historicamente sobre nossas subjetividades. Ou seja, uma escolha por um padrão de sexualidade já é realizada massivamente sobre o desejo, através de uma ampla e complexa rede de amparo, e não simplesmente por um material que circularia por algumas escolas públicas.

Vemos, portanto, que este medo da permissão e propagação desta outridade da sexualidade anormal se faz presente não somente nos discursos e práticas da família e da escola; infelizmente isto se reflete aos diversos modos de fascismos contemporâneos, inclusive aqueles presentes em discursos e práticas de representantes políticos do povo.

Se formos pensar nos exemplos de violência vemos como a questão da sexualidade normativa e da construção machista de gênero produzem violências de diversos tipos e intensidades, as quais percorrem realidades que se fazem tanto no setor público quanto no privado. Ao focarmos na questão da alteridade sob este recorte específico de concepção de sexualidade e gênero, vemos que o prazer do *outro* homossexual e do *outro* mulher parece ser simplesmente ignorado ou desrespeitado, uma vez que a identidade do homem heterossexual se torna referência sobre às demais. Sendo o sexo uma prática destinada à procriação, a mulher tomaria este único papel na relação e sexo homossexual seria desprezível visto sua invalidade de criar vida.

Focando novamente na questão do desprezo e ódio à minoria política homossexual, podemos afirmar com Dinis (2011) que no mundo contemporâneo vê-se a homofobia ainda como um dos preconceitos comumente tolerados. Logo, dizer que não se simpatiza, não suporta ou mesmo odeia pessoas homossexuais é posicionamento que tem sofrido aumento de pudor e alterações em seu discurso, mas ainda encontra muito distante de ter conquistado consistentes mudanças em termos de relações que aceitem a *diferença* nas relações de convivência e alteridade.

Estes atos discriminatórios ainda tolerados encontram reforços em risos e deboches que se dão em bate-papos e conversas descontraídas os quais podem ocorrer numa mesa de bar, na fila de um banco ou na sala de professores, por exemplo. Dinis (2011) completa que são nestas circunstâncias que o silêncio mostra-se passar da inocência para o consentimento. Além disso, a menção de práticas homofóbicas vem acompanhada muitas vezes com uma compulsória necessidade de afirmação e constituição de uma heterossexualidade masculina.

A heterossexualidade masculina vem a ser aquela reguladora de referências construídas culturalmente ao *modo de ser masculino*, como sendo aquele relativo, por exemplo, às características de virilidade, brutalidade, agressividade, dentre outras. Fazendo com que qualquer indivíduo homem identificado como desviante dessas características – e isto se dá, sobretudo na infância e na adolescência – como sendo alguém que estaria sob a ameaça do perigo de uma desestabilização da norma padrão de gênero e por isso não se deveria medir-se esforços para trazê-lo ao centro novamente.

Assim este sujeito homem desviante quando identificado, será provavelmente correlacionado ao que há de negativo e/ou inferior frente às normatizações de gênero e sexualidade. Ou seja, ele será facilmente insultado, sendo chamado de *mulherzinha* e *bichinha*. Note que o gênero feminino e a identidade homossexual ao serem tratados como insultos ou xingamentos (tanto por quem os profere quanto por quem os recebe) confirmam e reforçam a desqualificação tanto do gênero feminino frente ao masculino quanto da homossexualidade frente à heterossexualidade fazendo daquelas, categorias desprezíveis (DINIS, 2011).

Estas marcas implícitas e explícitas nos discursos que denotam a valoração de inferioridade sociocultural do gênero feminino em relação ao gênero masculino não deixam de existir e se reproduzir no ambiente escolar. Ou pior, talvez a escola seja o espaço onde se propaguem essas práticas de maneira ainda mais frequente e incisiva, por meio de violências

verbais, físicas e/ou psicológicas proferidas de diversas formas tanto entre os próprios alunos quanto na relação professores e alunos, configurando-se uma pedagogia da sexualidade (LOURO, 2007).

Junqueira (2009) comenta resultados de pesquisas realizadas pela UNESCO mostrando dados referentes à situação que abrange o sentimento de homofobia em alguns recortes específicos. A primeira pesquisa citada entrevistou cinco mil professores da rede pública e objetivou analisar o “Perfil dos Professores Brasileiros”¹⁴, tendo sido realizada em abril e maio de 2002 em todas as unidades da federação brasileira. Um dos resultados obtidos foi que para 59,7% deles é inadmissível que uma pessoa tenha relações homossexuais e que 21,2 % deles tampouco gostariam de ter vizinhos homossexuais.

Outra pesquisa realizada em treze capitais brasileiras que procurou investigar a compreensão do alcance da homofobia na escola de ensino fundamental e médio apontando que entre os estudantes, do sexo masculino, entrevistados, ‘bater em homossexuais’ era o menos grave de seis exemplos de uma lista de ações violentas realizadas.

Reforçando a crítica à homofobia, Dinis (2011) afirma que o silenciamento e omissão por parte dos educadores tornam-se, na mesma medida, signo desta violência.

O *bullying homofóbico* resulta, dentre outras implicações de ordem subjetiva, na evasão escolar por parte de estudantes que não se encaixam na norma heterossexual, pois os mesmos já não suportariam mais o peso das frequentes violências que sofrem a cada dia. Além disso, não podemos ignorar que tal situação gera também – sem exageros – tentativas de suicídio em decorrência de pressões, preconceitos e discriminações; denotando conflitos com sua identidade sexual e/ou de gênero que pouco, ou nada, são trabalhadas de maneira positiva na escola.

Nota-se assim que as travestis e as transexuais são as mais vitimizadas por este processo de exclusão e violência em comparação com as estudantes gays e lésbicas, pois sua diferença em termos de sexualidade é ainda mais visível e corporificada na expressão de suas identidades.

Mais estatísticas mostram que estudos com estudantes franceses vítimas de injúria de natureza homofóbica revelaram uma constante passividade e indiferença de adultos circunvizinhos às situações mencionadas de violência, denotando assim uma forma passiva de

¹⁴Aspas de Junqueira (2009)

homofobia que cria uma permissividade velada a esses tipos de atos de assédio moral, os quais muitas vezes agravam-se aos físicos (JUNQUEIRA, 2009).

Segundo Junqueira (2009), a esses consentimentos e omissões Costa chamou de '*alheamento*', ou seja, seriam atitudes que consistiriam em um distanciamento hostilizado frente ao *outro* que é atacado, pelo fato do sujeito que omite esses tipos de violência não considerar o outro que é atacado como 'um dos seus'. Portanto, acabam por considerá-lo alguém desqualificado moralmente, a quem não se destina preocupação nem respeito à sua integridade física ou moral.

Britzman (1996) diz que a recusa de professores em tratarem o tema da diversidade sexual e gênero nas escolas se dá na maioria das vezes por medo de acreditarem que ao se fazer menção ao tema estariam, pois, encorajando as/os jovens a manterem práticas homossexuais ou a se juntarem às comunidades gays e lésbicas. Este seria, inclusive, um discurso parecido àquele proferido no veto do kit Anti-Homofobia.

Junqueira (2009), ainda sobre a homofobia na escola, afirma que o fracasso permanecerá enquanto não se observar o caráter estruturante e não residual do preconceito e da violência homofóbica juntamente com seus vínculos com outros fenômenos sociais. Tomadas de ação que se limitarem a instilar nos profissionais que se defrontam com o assunto, certo "senso de culpa" ou ainda fornecer-lhes meios para os mesmos se aliviem de tal responsabilidade, contribuirão da mesma forma para a manutenção e fracasso de tais medidas.

Para Junqueira (2009)

Tais enfoques tenderiam a desorientar e a imobilizar, pois ensejam a confusão do individual com o social, do episódico com o histórico, do pessoal com o político, da suposta generosidade com o reconhecimento de direitos (JUNQUEIRA, 2009, p.35).

É preciso se reconhecer a multiplicidade e a dinâmica das construções identitárias, ao passo que se supere as premissas bem-intencionadas que comumente se limitam a economias lineares, binárias e moralistas do "politicamente correto" e da "guerra dos gêneros".

Neste viés, Louro (2007) mostra como a sexualidade na escola já aparece historicamente sob um clima de medo. Isso porque ao entrar na escola, a sexualidade já se faz a partir do tema da doença, da violência e da morte.

O tema é demonstrado desde o princípio sob uma dada função de sentinela atenta às ameaças e perigos, dos abusos e dos problemas que podem cerceá-lo. Além disso, as informações procedidas a partir do tema são muito comumente destinadas ao estrito caráter informativo 'científico', logo, biológico. Nesse sentido, dificilmente vê-se na sexualidade

como assunto de possível associação a qualidades também positivas, como é o caso de quando ela vem ligada ao prazer e à vida.

Esta *fobia*, ou seja, este medo torna-se motivo para se legitimar a manutenção da produção de corpos e subjetividades normativas a respeito do sexo e da sexualidade manifestas na forma de educação. *O medo do outro* que pode *vir-a-ser* através de suas manifestações do *dever*-sexualidade, seria então uma justificativa para uma educação fascista pautada numa relação de alteridade que implicaria a priori uma hierarquia adultocêntrica do *saber-poder*.

Com isso, esta se seguiria sob os princípios de uma razão a qual constrói referenciais moralistas, tratando o *outro que deve ser educado* como alguém sempre menor no sentido valorativo. Portanto, é por meio dos signos da superioridade em relação àquele *outro-que-não-é-adulto* e da posse de valores, do juízo, da responsabilidade, entre outros, que se constrói uma dada representação do adulto como modelo identitário.

Assim, aquele *outro-que-não-é-adulto* ao se encontrar em sua diferença em oposição à identidade padrão, se faz criança ou adolescente através de sua representação de inferioridade. E sobre esta representação do não adulto se é comumente direcionada a necessidade de formação e de acúmulo de conhecimentos, os quais outrem adulto considera importante a este indivíduo da representação.

Diante destes pontos colocados, juntamente aos tantos atos de violência homofóbica, inclusive aqueles imersos no cotidiano escolar, evidencia-se como tais construções de diferenças em relação à sexualidade padrão provocam exercícios de poder e práticas que desmoralizam e subjagam o outro que se quer controlar ou atacar (mesmo este *outro* não sendo necessariamente um sujeito da ‘sexualidade desviante’, basta apenas se ter a intenção de ofendê-lo para referenciá-lo como tal).

Isto já seria por si só justificativa básica que pautada em termos legais de cidadania e democracia, seria suficiente para se imprimir ações (por exemplo, as políticas educacionais sobre a diversidade) que procurariam viabilizar uma conscientização sobre o direito de *dever* do outro (inclusive, aquele institucional direito de ‘ir e vir’), e conseqüentemente numa relação de alteridade menos fascista.

Junqueira (2009) discorre a esse respeito que há de se exercer um conjunto de fatores envolvendo problematizações e ações no âmbito escolar tanto no tocante à pedagogia quanto às posturas e arranjos institucionais eficazes, a fim de abalar estruturas e mecanismos de

(re)produção das desigualdades e das relações de forças. Baseado nos Estudos de Bourdieu e Passeron afirma que

a escola não apenas transmite ou constrói conhecimento, mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e suas identidades), legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação (JUNQUEIRA, 2009, p.14).

Frente a isso Junqueira (2009) afirma que intervenções centradas única ou principalmente nas boas intenções pedagógicas contribuem na maioria das vezes para reproduzir o quadro de opressão que se vê na escola, o qual exatamente se deve combater. Além disso, o mesmo teórico acadêmico afirma que há de se eximir com esta longa sequência de cumplicidade e de indiferença em relação à homofobia, promovendo a cidadania por meio do reconhecimento da diversidade sexual e da pluralidade das identidades de gênero.

Por fim, vê-se nas políticas de diversidade sexual no contexto escolar um importante avanço em termos de políticas públicas, principalmente no que se refere à abertura de possibilidades de discussões e vivências sobre o tema, atentando a perspectiva do olhar para além das questões referentes à biologia e de saúde pública. No entanto, embora a insurgência do tema diversidade na escola atrelado ao da sexualidade constitua uma grande conquista no cenário político social, a existência destes temas no contexto de políticas públicas educacionais não garantem por si só, mecanismos capazes de propiciar a quebra de paradigmas constituídos em forma de discursos verdadeiros sobre o sexo, sobre a sexualidade e sobre os corpos. Para tanto, considera-se indispensável no assunto sobre sexualidade uma abordagem que permita reconhecer e desconstruir as verdades que baseiam as construções de saberes sobre o sexo e a sexualidade.

Além disso, vê-se um perigo na reivindicação da diversidade tal como ela pode se mostrar. Isso porque muitas vezes a representação da diversidade a que se refere pode vir a aparecer como algo que nunca havia existido, ignorando a normalização história que sempre suprimiu e invisibilizou a expressão da diferença.

Outro fator complicativo é que a diversidade se faz retratada a partir de representações identitárias e estas correm o risco de criar imagens congeladas desta representação do *outro da diversidade*, criando novas subcategorias que não necessariamente romperão com a tendência à normatização e padronização.

Caso isso ocorra, poderá ocorrer um novo processo de ‘naturalização’ ou normatização de diferenças que antes não eram aceitas mas que agora encontram-se inclusas no todo. No

entanto mediante a multiplicidade de *ser*, sempre haverá o outro estranho e o não capturável que representação alguma poderia resumir, e sobre este outro o estigma da negatividade e da anormalidade poderá se manter, caso não se proponha a romper antes com as amarras do pensamento que é representação. Sobre isso poderemos discorrer mais detalhadamente no próximo tópico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tínhamos como objetivo, neste estudo teórico, realizar uma revisão bibliográfica de temas relacionados a diversidade, alteridade, diferença e sexualidade na educação, com foco nos teóricos franceses contemporâneos: Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault.

Desta forma, o alargamento da representação do que é diferente pode até ser visto como um avanço em termos de alteridade, ao ponto que traz para perto algumas representações historicamente renegadas, fazendo-se como um passo a frente para nos liberarmos deste ranço hegemônico.

Há de se observar os mecanismos pelos quais isto é feito: o contexto, suas relações e resultados. Não simplesmente em tom de crítica e de recusa, mas acreditando que o exame do que está sendo feito atualmente, sobretudo em termos de políticas públicas, é sempre válido para analisar nossas ações, visto que nenhuma medida que de fato objetive alterações no plano histórico por si só. Necessitariam sempre dos revezamentos e exercícios *menores*, de resistência e fuga postos na multiplicidade.

Da mesma forma, ‘colocar-se no lugar do outro’ conferiria uma ação nada revolucionária, visto que todo ato de ‘se colocar no lugar de alguém’ já consideraria o si como produtor desta situação. Logo, não é o outro quem estaria ali e sim ‘eu’ mesmo. Em outras palavras, quando o outro é requerido em dada situação ele é feito a partir das representações que ‘eu’ faço dele, logo ele seria o Mesmo.

É neste sentido, que se faz a crítica à diferença presente nos discursos de políticas públicas da diversidade. Esta diferença que estes discursos abarcariam seria produzida pela representação, ao passo que ela seria o oposto do que a identidade normativa é. Poderíamos até enxergar avanços deste ponto, mas estes avanços seriam muito limitados, pois a norma continua ali. A norma até pode ser vista amplificada, mas as *verdades* que a amparam continuam no seu alicerce. Por isso que se requer a *diferença* em detrimento da diferença.

A diferença de Deleuze existe e sempre existiu marcando seus territórios no movimento rizomático de se diferenciar e se repetir, diferenciar e repetir. A grande questão é que percebê-la e, portanto, requerê-la torna-se tarefa improvável, a menos que nos possibilitemos senti-la. Este exercício de senti-la nos possibilitará expandir o corte no caos que nos fará deparar com signos e afetos. E assim conseguir atravessar os limites do pensamento para pensá-lo além daquilo que já é conhecido e pensar a diferença muito além

daquilo que se é oposto do conhecido. Assim, tanto o ser quanto o outro ganharão outra existência, uma existência muito além daquilo que é representável.

Utopia? Eu preferiria dizer Exercício. Exercício no/de pensamento, exercício de consciência, exercício de errância e de tentativas. Dessa forma não se faria sentido basear-nos em verdades dogmáticas que baseassem as relações a menos que aceitássemos os centros e as hierarquias. A verdade que se reivindica nesta dissertação estaria sempre se modificando e se construindo ao passo que o próprio indivíduo estaria sob este processo.

E a docência nisso tudo?

Penso que tanto o professor quanto o aluno – é claro que se deve considerar a *diferença* como potência da infância e a diferença das etapas de desenvolvimento e sociabilidade da criança adolescente – devem se exercitar para se lembrarem de que não são ‘donos da verdade’.

A docência não precisa de uma suposta verdade para estabilizá-la, talvez precise do dizer verdadeiro, no qual a verdade é dada apenas em relação a quem próprio está falando. Para que então, pela convicção do que está sendo dito, quem o ouve saiba que ele próprio poderá construir algo para si, constituindo a si mesmo neste processo. Seria algo muito mais próximo da amizade.

E os prazeres? E o desejo?

Por que privá-los? Por que restringi-los?

O liberar-se do desejo de domínio sobre o outro é um exercício quase tão difícil quanto a prática do exercício sobre nós mesmos. No entanto, mesmo que ambos os exercícios pareçam de conquista praticamente improvável, é somente o próprio exercício em Si quem possibilitará que o provável descrito no caos da multiplicidade aconteça.

Que possamos, à medida que queiramos encontrar potência de viver para que consigamos nos arriscar cada vez mais no encontro com as intensidades, signos e fluxos sem medo da *diferença* do outro. Este pode ser o exercício inicial.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. *Revista Latinoamericana Sexualidad, Salud y Sociedad*, abr., n. 13, p. 69-82, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasília: MECSEF, 1997.

BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan/ jun 1996.

CANDIOTTO, Cesar. Subjetividade e Verdade no último Foucault. *Revista Trans/Form/Ação*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 87-103, 2008.

CAVALLERA, R. Jean Wyllys, Marco Feliciano, Jair Bolsonaro e outros: Repercussão e opiniões sobre o veto ao Kit Anti-homofobia. *Gnotícias*. 26 de maio de 2011. Disponível em: <<http://noticias.gospelmais.com.br/kit-anti-homofobia-jean-wyllys-marco-feliciano-jair-bolsonaro-20102.html>>

CRAIA, Eladio C. P. Deleuze e a ontologia: o ser e a diferença. In: ORLANDI, L.B.L. (Org.). *A Diferença*. Campinas: Editora Unicamp, 2005, p.55-90.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2000 apud SOUZA, 2008, p. 95.

_____. *Diferença e Repetição*. 2 ed. São Paulo: editora Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: MACHADO, R. (Org.). *Microfísica do Poder*. São Paulo: Editora Graal, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs IV*. 2 ed. São Paulo: editora 34, 2012a.

_____. *Mil Platôs III*. 2 ed. São Paulo: editora 34, 2012a.

_____. *O que é a Filosofia?*. 2 ed. São Paulo: editora 34, 2007.

DINIS, Nilson. Educação, Relação de Gênero e Diversidade Sexual. In: *Educação e Sociedade*, vol.20, n. 103, p.477-492, maio/agosto 2008.

_____. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. In: *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011. Editora UFPR*

FERRARI, A. ; CASTRO, Roney Polato de . 'Quem está preparado para isso?'... Reflexões sobre a formação docente para as homossexualidades. *Práxis Educativa* (UEPG. Online), v. 8, p. 295-317, 2013.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I*. O uso dos prazeres. 10 ed. São Paulo: Graal, 2003.

_____. *Por uma vida não-fascista*. Coletivo Sabotagem (Org.) 2004. Disponível em: <<https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2011/08/foucault-por-uma-vida-nao-facista-pdf.pdf>>

_____. *Microfísica do Poder*. 22 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. *História da Sexualidade III*. O cuidado de si. 9 ed. São Paulo: Graal, 2007.

_____. *História da Sexualidade I*. A vontade de Saber. 19 ed. São Paulo: Graal, 2009.

GALLO, S. *Deleuze & a Educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a. 98p.

_____. *Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença*. In: Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008b.

_____. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: In: GONDRA, J.; KOHAN, W. (Org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.177-189.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. 4 ed. Petrópolis: Vozes.1996. 327p.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: Junqueira, R.D. (org). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC/UNESCO, p. 13-51, 2009.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, Arte e Invenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

KENNY, V. s/p, s/d. Disponível em: <http://www.oikos.org/sagrado.htm>. Acesso em 10/01/15.

KOHAN, W. *Infância*. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. nº 19. jan/fev/mar/abr, 2002.

LOURO, G. (Org) Pedagogias da Sexualidade. In: *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. LOURO, G. (Org). Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 7-34.

MACHADO, R. Por uma Genealogia do poder. In: *Microfísica do Poder*. 22 ed. Rio de Janeiro : Graal, 2006. p.VII-XXIII

POTTE-BONNEVILLE, Um mestre sem verdade? Retrato de Foucault como estóico paradoxal. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. (Org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 129-150.

PRECIADO, 2011 Multidões *Queer*: notas para uma política dos “anormais”. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p.: 11-20, janeiro-abril/2011.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RISCAL, Sandra. *Diversidade, diferença e cultura na escola*. s/d. Disponível em: <http://www.cfge.ufscar.br/mod/resource/view.php?id=37353>

SÃO PAULO, Diversidades Sexuais e de Gênero: guia de metodologias e atividades para o Programa Escola da Família. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, outubro, 2014.

SILVA, Tomaz T. *A Filosofia de Deleuze e o currículo*. Goiânia: Núcleo Editoria FAV/UFG, 2004.

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

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença*. E se o outro não estivesse aí?. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

SOUZA, A. A expressão da diferença nas tensões da identidade. *Fórum Identidades*. Sergipe, vol. 4, n.2, p.91-101, 2008.

VIANNA, C. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. *Educação e Pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação da USP. 2014.