

PRÁTICAS DE NORMALIZAÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

Vilma Nonato de Brício¹

vilma@ufpa.br

Josenilda Maués²

jomaues@ufpa.br

Resumo: O presente texto problematiza as discursividades de gênero e sexualidade nos documentos do CSFX, um estabelecimento escolar que funciona em regime de convênio entre a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará (SEDUC) e a Diocese de Abaetetuba. Foram analisados enunciados de documentos institucionais (Regimento Escolar e Código de Ética e Conduta) os quais permitiram rastrear alguns discursos sobre as relações de gênero e sexualidade, bem como inquirir as relações de poder em movimento nas práticas de normalização dos sujeitos em relação a gênero e sexualidade.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Poder disciplinar.

Abstract: This text discusses the discourses of gender and sexuality in documents of the CSFX, a school that operates under an agreement between the state Department of Education of the State of Pará (SEDUC) and the Diocese of Abaetetuba. We analyzed the statements of institutional documents (School Rules and Code of Ethics and Conduct) which allowed tracing some discourses on gender relations and sexuality, as well as questioning the motion of power relations in standardization practices of the subjects in relation to gender and sexuality.

Keywords: Gender. Sexuality. Disciplinary power.

BALIZAMENTOS INICIAIS

Este trabalho ativa parte das incursões realizadas em uma pesquisa de mestrado que problematizou as práticas objetivantes das relações de gênero e sexualidade, produzidas no componente curricular *Aspectos da Vida Cidadã (AVC)*, instituído na “Escola em Regime de Convênio de Ensino Fundamental e Médio São Francisco Xavier”. O “Colégio São Francisco Xavier” (CSFX), como é mais conhecido, é um estabelecimento de ensino que funciona em regime de convênio entre a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará (SEDUC) e a Diocese de Abaetetuba³.

A pesquisa foi balizada pela seguinte questão de investigação: Quais discursos sobre gênero e sexualidade são produzidos no componente curricular Aspectos da Vida Cidadã do ensino fundamental em um colégio em regime de convênio entre a Diocese de Abaetetuba e a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC)? Essa questão central engendrou outros questionamentos: Quais as condições de emergência do componente curricular AVC para abordar as questões de gênero e

sexualidade? Que formas de saber ancoram e apoiam o discurso sobre gênero e sexualidade no referido componente curricular? Quais jogos de poder entre diferentes campos discursivos produzem tal discurso? Quais relações de saber-poder produzem e põem em funcionamento as discussões sobre gênero e sexualidade como preocupação desse componente curricular?

A pesquisa utilizou operadores teórico-metodológicos foucaultianos escolar (FOUCAULT, 2005a, 2006a, 2007) que ofereceram ferramentas analíticas para problematizar historicamente o objeto gênero e sexualidade (SCOTT, 1995, LOURO, 1997; BUTLER, 2003) e, sobretudo para analisar as práticas discursivas a respeito dos enunciados que versam sobre as relações de gênero e sexualidade no currículo.

A análise se pautou em enunciados de documentos levantados e recortados de um conjunto heterogêneo de elementos curriculares atravessados por injunções de diferentes campos de saberes e relações de poder, os quais nos permitiram rastrear séries discursivas e flagrar diferentes formas de normalização dos sujeitos por meio do objeto gênero e sexualidade. O *corpus* de análise desta pesquisa foi composto por vários documentos: um documento principal formado por entrevistas com a equipe de Gestão Escolar, Equipe Técnica (uma supervisora educacional, uma orientadora educacional e uma coordenadora pedagógica) as docentes ministrantes do componente curricular AVC e outros documentos institucionais, como o Regimento Escolar do Colégio São Francisco Xavier (2000), o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2008), o Código de Ética e Conduta do Colégio (2007), o Relato de Experiência de um Projeto sobre gênero e sexualidade realizado no Colégio (Relato de Experiência para concorrer ao 5º Prêmio de Igualdade de Gênero sob o título: “Desmistificando a sexualidade em Rodas de Conversas” (2009))⁴.

Os documentos foram analisados a partir do espectro foucaultiano, perspectiva que problematiza a noção tradicional de documento como matéria inerte com *status* de objeto último de investigação (FOUCAULT, 2002). Foucault (2007) apresenta uma definição ampla de documento, elencando um material variado que inclui “livros, textos, narrações, registros, atas, edifícios, instituições, regulamentos, técnicas, objetos, costumes etc.”. A operação com essa inflexão possibilitou à história modificações na forma de analisar o documento, considerando sua principal tarefa fundamental

[...] trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. O documento, pois, não é

mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações (FOUCAULT, 2007, p. 7).

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

[...] a história, em sua forma tradicional, se dispunha a ‘memorizar’ os monumentos do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos (FOUCAULT, 2007, p. 08).

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

Esses documentos serão analisados em sua materialidade enunciativa, pois “Ao nível do discurso, [esse] [...] se refere ao efetivamente dito, ao enunciado, ao discurso em sua existência material, ao que Foucault chama de práticas discursivas para diferenciar das práticas não discursivas, que seriam as práticas sociais, econômicas, políticas, institucionais” (GONÇALVES, 2005, p. 108). Foi sobre essa materialidade enunciativa assumida como prática discursiva que a análise se efetivou. Ela garante o *status* do discurso como uma prática e um acontecimento inscrito em relações de saber-poder e verdade postas em funcionamento em sua produção. Esse caráter factual, material do discurso é enfatizado por Foucault, para quem “os discursos são efetivamente acontecimentos, os discursos têm uma materialidade” (2008a, p. 141). As formas de materialidade do discurso, do enunciado, são múltiplas: um texto, uma imagem, uma iconografia, um programa midiático, um monumento, dentre outras. Ao se constituir como uma prática, o discurso “[...] tem sua eficácia, seus resultados, que produz alguma coisa na sociedade, destinado a ter um efeito, obedecendo conseqüentemente, a um [sic] estratégia [...] no interior das práticas sociais” (p. 145) ou ainda, “discurso como conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais” (FOUCAULT, 2008, p. 11).

A materialidade do discurso sobre gênero e sexualidade nos documentos selecionados e a identificação de diferentes enunciados, possibilitaram a problematização da política de verdade que os constitui. Na materialização do discurso sobre gênero e sexualidade nos documentos selecionados, foi possível questionar a política de verdade que os constitui. Portanto, é imperativo “[...] estudar o discurso, mesmo o discurso de verdade, como procedimentos retóricos, maneiras de vencer, de produzir acontecimentos, de produzir decisões, de produzir batalhas, de produzir vitórias” (FOUCAULT, 2008, p. 142). É necessário, deste modo, “[...] situar os discursos como conjuntos táticos e polivalentes de acontecimentos, implicando situá-los em suas relações, em uma dimensão histórica para analisá-los como estratos em arquivos, que são efeito do entrecruzamento de forças heterogêneas” (LEMOS *et al.* 2010, p. 107), pois a produção do discurso envolve jogos de verdade e exercício de poder. É preciso analisar os discursos sobre gênero e sexualidade a partir dos acontecimentos que produzem e das relações de saber-poder envolvidas nos embates.

Assumindo essa operação teórico-metodológica foi imperioso analisar os discursos sobre gênero e sexualidade a partir dos acontecimentos produzidos e das relações de saber-poder postas em funcionamento nos diferentes textos analisados nesta investigação

Os enunciados e as visibilidades expostos no estudo desses discursos foram analisados de forma perspectivada, pois se entrelaçam: os discursos de docentes sobre gênero e sexualidade, formas de saber produzidas nesses discursos, jogos de saber-poder-verdade postas em funcionamento nos discursos e suas diferentes correlações que incluem, também, um conjunto de elementos não discursivos envolvidos na materialidade enunciativa. A partir dessas séries de análise dos discursos sobre gênero e sexualidade materializados nos documentos, foi necessário atentar para enunciados que expõem, em formas concretas, ordenamentos prescritivos sobre os gêneros e as sexualidades: sobre como eles devem ser, por que devem ser dessa forma e não de outras.

A ênfase nestes aspectos deu-se com a intenção de explorar as estratégias discursivas entendidas também como dispositivos, utilizadas no CSFX para constituir determinadas posições em relação a gênero e sexualidade: o que aconselham para cada gênero e sexualidade; que relações poder-saber são postas em exercício; quais verdades são mobilizadas na produção dessas práticas; quais formas de normalização e controle individual e coletivo essas práticas operam em relação aos gêneros e às sexualidades, em suma, o emaranhado que constitui as formações discursivas que indicam a regularidades dessas práticas naquele espaço.

Neste texto, mapeamos e descrevemos os documentos Regimento Escolar e Código de Ética e Conduta do CSFX, destacando alguns vestígios enunciativos sobre gênero e sexualidade e as relações de poder que os atravessam.

1 REGIMENTO ESCOLAR E CÓDIGO DE ÉTICA E CONDUTA DO CSFX: EVIDÊNCIAS DE DISCURSIVIDADES NORMALIZADORAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Os documentos analisados neste estudo são constituídos por uma rede discursiva formada por um emaranhado de práticas de normalização e disciplinamento das condutas e dos corpos dos integrantes da escola, tanto no interior desta quanto fora dela. Ao problematizarmos tais documentos atentamos para sua emergência, para suas condições de possibilidades, o que requereu a análise dos atravessamentos deste equipamento social, sobretudo em suas relações com a Igreja e o Estado⁵.

Ao realizar um mapeamento descritivo-analítico dos documentos Regimento Escolar e Código de Ética e Conduta do CSFX, rastreamos as discursividades sobre gênero e sexualidade e os agenciamentos de saber-poder que os constituem de modo que identificássemos as linhas de força que os compõem em uma instituição cuja especificidade é marcada pelo regime de convênio entre o Estado e a Diocese de Abaetetuba.

A análise desses documentos, sob a verve foucaultiana, não poderia prescindir de uma acepção de gênero e sexualidade como construções históricas que, conforme Louro (2008) envolve jogos discursivos, de saber e poder, em diferentes instituições sociais e culturais:

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

Gênero e sexualidade são produzidos também por uma gama de discursos manifestos em diferentes tipos de currículos e de práticas curriculares que refletem e fabricam, não sem contestação e resistência, diferentes homens e mulheres. Gênero é uma categoria de análise que pode ser definida tanto como constitutiva de relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos quanto uma forma de expressar as relações de poder. As relações de gênero resultam de construção social, pois cada

sociedade possui seus próprios critérios para instituir as relações sociais, e para problematizá-las é necessário examinar as diferentes formas e processos pelos quais o gênero se articula com o poder (SCOTT, 1995).

Com relação à sexualidade, é na “História da sexualidade” de Foucault (2005) que se encontram os fundamentos para a tese de sexualidade como uma construção social e histórica. A sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas uma questão social e política, diretamente relacionada à forma como a sociedade se organiza culturalmente. Ao concebê-la como um “dispositivo histórico”, Foucault (2005) elimina a ideia de naturalização da sexualidade baseada em atributos biológicos.

Como dispositivo histórico, as sexualidades são produzidas, também, por discursos engendrados em diferentes instâncias, dispositivos e instituições, tais como a igreja, os estatutos da moral e da lei sobre a sexualidade, por meio do poder que se inscreve não na negação ou na proibição do discurso sobre o sexo, mas pela via da incitação, materializando, portanto, sua produtividade. Essa operação minuciosa e, por vezes, massiva, confere a possibilidade de construir o que ele denominou de “sociedade disciplinar”, que faz um investimento sobre o corpo para construir o que chamou de “corpos dóceis” (FOUCAULT, 2006). A descoberta do corpo como objeto e alvo de poder foi suficiente para tentar encerrar nele as marcas do gênero e da sexualidade consideradas normais, legítimas.

Entretanto, nos currículos escolares ou não-escolares, o gênero e a sexualidade são normalizados a partir de uma concepção cunhada no caráter fixo e estável de categorias ou condições ancoradas em pressupostos essencialistas de cunho biológico. Os discursos sobre gênero e sexualidade funcionaram/funcionam como formas de exercício de poder sobre o corpo, embora nem todos sejam ubiquamente assimilados. Na seara foucaultiana, “não há poder sem recusa ou revolta em potencial” (FOUCAULT, 2003a, p. 384). Assim sendo, a resistência nunca é exterior ao poder, pois “[...] lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo), esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (FOUCAULT, 2001a, p. 91).

Gênero, sexualidade e corpo passam a ser pensados não mais como categorias de análises fixas, naturais, mas a partir de sua constituição histórica e das condições de possibilidade, de sua emergência e proveniência. Imperioso, portanto, se faz flagrá-las em diferentes operações constitutivas, entre as quais, destacamos, neste texto, aquela de âmbito curricular. Aqui nos referimos à emergência e à proveniência, no sentido de Foucault (2006a), ou seja, na sua produção a partir de

determinado estado de forças, que entraram em cena a partir de relações de poder intersticiais. Assim, descrevemos a proliferação dos acontecimentos por meio dos quais se formaram as discursividades, os conceitos que hoje se postulam na questão de gênero, sexualidade e copo. Entretanto, não é nossa intenção aqui fazer uma arqueologia de gênero e sexualidade, mas, tão somente, possibilitar um modo de pensar sobre a temática em um diapasão teórico-metodológico que se afasta do campo representacional e da centralidade de um sujeito fundante, para investir na tomada da constituição do gênero e da sexualidade “no nível da existência das palavras, nas coisas ditas” (FISCHER, 2001, p.198).

Ao pensar gênero e sexualidade como construções históricas e sociais, possíveis de serem visualizadas nos discursos em funcionamento em determinados âmbitos, o nosso esforço não se volta para procurar as origens e as “causas” supostamente implicadas na produção destes documentos, expressas numa sucessão linear de datas, autores, fatos, nem a origem dos discursos sobre gênero e sexualidade neles engendrados. Ocupamo-nos em delinear um diagrama, em seguir os rastros que se entrecruzaram na elaboração desses documentos, traçando as condições de sua possibilidade nas tramas discursivas e nas intrincadas relações de poder constituídas pelo Estado e pela Igreja, reverberadas nos discursos sobre gênero e sexualidade. No campo dos documentos selecionados, buscamos, de toda forma, situar como se dão as conexões entre as pretensões regulatórias das duas instâncias discursivas (igreja e estado), em relação ao gênero e à sexualidade, pondo em evidência o funcionamento do poder pastoral-disciplinar e das tecnologias de governo⁶.

Os documentos podem ser analisados também como dispositivos de produção da verdade, pois têm como objetivo determinar os princípios organizacionais, as exigências funcionais, bem como os mecanismos de regulação dos indivíduos e das equipes que fazem parte do colégio. Mesmo que tenhamos reconhecido os entrecruzamentos dos efeitos produzidos pelas práticas e discursos dos diferentes documentos do CSFX, optamos por mapear e descrever os documentos individualmente, apontando os vínculos e os liames entre as proposições que os constituem e as questões referentes a gênero e a sexualidade, utilizando recortes enunciativos que nos possibilitem desenvolver a análise proposta.

Quando selecionamos o CSFX como *locus* de pesquisa, o primeiro documento solicitado para entender a organização em nível institucional do colégio foi o Regimento Escolar, pois, em geral, os regimentos escolares “contém definições e normas relativas a gestão da escola, organização, regime

didático, currículo e programa vigentes e ao conjunto de direitos, deveres, proibições e sanções referentes à comunidade escolar” (RATTO, 2004, p. 128). O Regimento Escolar é um documento obrigatório nas escolas públicas brasileiras, e no Pará, atualmente, as escolas públicas estaduais de educação básica são balizadas por um regimento construído pela SEDUC, reformulado em 2005, sendo às escolas facultado o direito de “elaborar normas internas em consonância com este regimento”.

O regimento escolar visa “[...] assegurar um funcionamento ordenado da coletividade” (RATTO, 2007, p. 146) a partir de um conjunto de normas/regras/padrões comportamentais estabelecidos pela escola. No pensamento foucaultiano, as normas adquirem dois sentidos básicos: um em que se articula exatamente a essa dimensão de equivalência entre normas e regras e outro que se vincula aos mecanismos de normalização do indivíduo em termos de normalidade e anormalidade. Assim, “[...] se a norma seria o produto final da normatização, o normal seria o produto final da normalização” (RATTO, 2007, p. 147). A normatização e a normalização dos indivíduos que fazem parte da escola engendrada pelo regimento escolar têm implicações na construção dos discursos sobre gênero e sexualidade, pois este institui normas, regras, deveres e proibições que alcançam os corpos dos sujeitos.

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

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

sobretudo em relação aos alunos, alvos de diferentes tecnologias de poder enunciadas, não só no Regimento Escolar como nos demais documentos.

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

Como alvos de poder pastoral-disciplinar aos alunos são direcionadas uma série de prescrições em relação aos seus direitos, deveres e impedimentos. Tais determinações prescritivas atravessam os corpos dos alunos que, de forma individualizada, são controlados, vigiados no detalhe para torna-los mais produtivo, mais dóceis. Nos fragmentos enunciativos abaixo se destaca esse exercício de poder:

Art. 32. São direitos dos alunos:

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

Art. 33. Constitui deveres dos alunos:

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

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

VI – Cumprir e fazer cumprir este regimento;

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

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

Art. 34. É vedado ao aluno:

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

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

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

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

Essas determinações especificam um conjunto de comportamentos individuais esperados dos alunos e das alunas e dos discentes como um grupo. Nesse sentido, há um

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

[...] hoje eu já vejo assim um destaque muito grande no comportamento das meninas, eu tô tentando me lembrar umas atitudes que a gente teve o ano passado, de repente as meninas estavam puxando os meninos para o banheiro, teve um momento de beijo. Beija, beija um, beija outro, eles estavam se agarrando, se beijando [...] eu percebi que as meninas estavam mais atrevidas (Informação verbal)⁷.

Esses enunciados operam no sentido de reiterar uma concepção de gênero e sexualidade considerados normais, uma vez que os comportamentos dessas meninas são considerados desviantes, fora dos padrões normativos de gênero, arregimentados pela concepção de identidade que engessa as possibilidades de dar visibilidades às múltiplas formas de viver as feminilidades e as masculinidades (SCOTT, 1995) e de transgredir as fronteiras de gênero e sexualidade, como enfatizada pela teoria *queer*⁸ (LOURO, 2003). Enuncia-se, assim, uma forma de pensar gênero e sexualidade investindo nas suas estreitas conexões com a questão do governo das condutas, com as diferentes tecnologias de poder, que os normaliza em seus diferentes aspectos.

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

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

O pastor exerce o poder sobre um rebanho, mais do que sobre uma terra. [...] O pastor reúne, guia e conduz seu rebanho. [...] O papel do pastor é o de assegurar a

salvação de seu rebanho. [...] O poder pastoral supõe uma atenção individual a cada membro do rebanho. [...] Ele é levado a conhecer seu rebanho no conjunto, e em detalhe (FOUCAULT, 2006d, p. 359-360).

A emergência desse poder pastoral se deu na sociedade hebraica, no Oriente, sendo expandido a partir de sua inserção no Ocidente pelo cristianismo, e posteriormente com a institucionalização do pastorado eclesiástico pela igreja cristã (GADELHA, 2009). Esse tipo de poder se multiplicou fora da igreja, sobretudo quando o Estado, a partir do século XVIII, passa a ser uma forma do poder pastoral. Entretanto, o objetivo dessa técnica de poder é alterado, pois em vez de conduzir o povo para a sua salvação no outro mundo, coloca a salvação como um objetivo para a vida aqui na terra por meio de garantia de saúde, bem-estar, segurança, proteção contra acidentes, cuidado (FOUCAULT, 1995). Nesse sentido, algumas instituições públicas ou privadas eram mobilizadas para garantir a salvação do rebanho, entre elas a família, as escolas e os hospitais, o que possibilitou a constituição de uma função pastoral. Ao mobilizar as instituições, o poder pastoral teve seus agentes e objetivos multiplicados, pois precisava focalizar “[...] o desenvolvimento do conhecimento sobre o homem em torno de dois polos: um globalizador e quantitativo concernente à população; o outro, analítico, concernente ao indivíduo” (FOUCAULT, 1995, p. 237).

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

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

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

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

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

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

Associado à vigilância hierárquica o sistema disciplinar utiliza outro instrumento, a sanção normalizadora, “[...] um conjunto de procedimentos punitivos relacionados a uma infinidade de pequenas atitudes e comportamentos” (FONSECA, 2003, p. 57). Ao estabelecer os impedimentos a

que os alunos são submetidos na escola, aqueles que não se ajustam às normas do regimento e não cumprem os deveres a eles impostos são considerados “incompatíveis” ao meio escolar. Os alunos “incompatíveis” ao meio escolar e às suas regras são submetidos às sanções normalizadoras, para ajustar seus comportamentos, atitudes e condutas aos códigos disciplinares. Essas punições são determinadas no Título VII “Do regime disciplinar”, onde fica estabelecido:

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

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

I – Advertência oral;

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

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

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

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

O emprego da sanção incorpora a ideia de que é por meio desta que se consegue a acomodação de comportamentos antes desviantes, normalizando-os. Isto porque a sanção “[...] envolve a classificação e a qualificação de atos e comportamentos sutis, obriga a escolha entre valores, permitindo a diferenciação entre os indivíduos e a mensuração de sua natureza e capacidade” (FONSECA, 2003, p. 59). Ao estabelecer um sistema de punições e recompensas pretende-se estabelecer um padrão de normalidade. Para tal, a equipe técnica precisa manobrar “[...] operações

voltadas para a diferenciação de cada um, o que implica o desencadeamento de saberes e técnicas que se debruçam tanto sobre a qualificação quanto sobre a quantificação dos indivíduos, estabelecendo graduações, classificações e hierarquias” (RATTO, 2004, p. 43).

No Título III, “Da organização da instituição educacional” (p. 02), o regimento escolar discrimina as equipes que constituem o Colégio, suas competências, direitos, deveres e impedimentos: direção administrativa (diretora e vice-diretores), direção pedagógica, serviços pedagógicos (supervisão e orientação educacional), conselho de classe, secretaria, corpo docente, corpo discente, serviços auxiliares (serviço de limpeza e serviço de liderança), representações. Essas equipes são consideradas responsáveis pela organização institucional do colégio, pois o regimento apresenta as exigências funcionais de cada equipe, sobretudo referentes à garantia da disciplina na instituição, levando esses indivíduos a agirem como pastores, conduzindo seu rebanho à transformação a partir das disposições regimentais. São esses profissionais que, observada a “incompatibilidade” de um aluno com o meio escolar, devem primar pela redenção desse aluno, como uma ovelha desgarrada, orientando sua conduta e acompanhando sua recuperação.

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

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

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

Art. 7º Compete à Direção Administrativa:

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

Art. 9º Compete à direção pedagógica:

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

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

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

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

Art. 12. Ao serviço de Supervisão compete:

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

Art. 14. Compete ao orientador educacional:

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

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

Art. 21. Compete ao Conselho de classe:

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

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

Esses imperativos do regimento escolar são atravessados por uma razão governamental, pressupondo que “quanto mais há o que vigiar, mais vigilância será necessária” (RATTO, 2004, p. 177), para garantir a “normalidade” e o regramento das condutas na ambiência escolar. Dessa forma, regimento escolar investe no corpo individual, assegurados por “[...] procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: anátomo-política do corpo humano” (FOUCAULT, 2005a, p. 131).

Esses expedientes são parte de um arranjo de poder construído na conexão de acúmulo de responsabilidades e tarefas “[...] que esvaziam ou mimetizam as possibilidades de exercício de pensamento [pois] [...] o sentido do que se faz, se vive já está disposto” (CALIXTO, 2009, p. 66), o que não significa apenas submissão, controle, mas possíveis resistências, linhas de fugas que podem ser construídas nos diagramas de poder.

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

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

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

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

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

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

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

PREMIAÇÃO: Elogios, parabéns.

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

Os enunciados que formam essa trama discursiva permitem notar o funcionamento do poder disciplinar. O dispositivo disciplinar como um mecanismo de poder investe o poder sobre o corpo tomado como objeto e sobre ele também se investe esse poder, para conhecê-lo, detalhá-lo e otimizá-lo para melhor entender, controlar e regular o comportamento sexual.

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

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

[...] centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos – tudo

isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: anátomo-política do corpo humano (FOUCAULT, 2005a, p. 131).

O corpo como um todo passa a ser controlado, gerido, individualizando-o para que, sendo objetificado como máquina, seja potencializado em suas capacidades produtivas que depende de suas condições físicas, da usurpação de suas forças. O dispositivo de poder disciplinar para adestrar o corpo age não pela proibição ou negação do corpo, mas pela incitação dos discursos sobre ele, discursos estes que são construídos a partir dos saberes da Medicina, da Pedagogia, da Economia, da Psicologia, que servem para realizar vigilâncias infinitesimais, controles constantes, ordenações espaciais de extrema meticulosidade, exames médicos ou psicológicos infinitos (FOUCAULT, 2005a). Em vários documentos do CSFX, como o Código de Ética e Conduta, o corpo é enunciado a partir de diferentes campos discursivos que trazem um apelo à sua normalização, ao seu adestramento, à adequação às regras, normas e princípios do colégio construídos no embate discursivo entre a Igreja e o Estado. O corpo é uma realidade duplamente disciplinar, pois é constituído a partir dos saberes de diferentes disciplinas que delas fazem parte como saberes a serem trabalhados com os alunos, como em Biologia e Educação Física, e é disciplinado por várias tecnologias de poder em diferentes espaços e tempos escolares.

Na composição de forças com outras instituições, como a família, a mídia, o CSFX disciplina os corpos por meio de práticas de controle do espaço, do tempo. “A disciplina ‘fabrica’ indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 2005c, p. 143), para controla-los, adestra-los, bem como os seus corpos, por meio de técnicas minuciosas, disseminadas por um poder capilar. “Não é um poder triunfante [...] é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado” (FOUCAULT, 2005c, p. 143). Nos enunciados que compõem as orientações do tópico de ética e conduta referente à “Com que roupa eu vou?”, observa-se o mecanismo de poder disciplinar em ação, especificando minuciosamente o que se espera do indivíduo, as posturas e as condutas consideradas adequadas e a necessidade de controle dos corpos dos indivíduos, sobretudo das mulheres.

Para ratificar o tópico “Com que roupa eu vou?”, é apontada a necessidade de uma vigilância hierárquica, por meio de uma cadeia de olhares, que permite o controle dos indivíduos. A disciplina faz essa espreita, pois esta “[...] é uma técnica de poder que implica em uma vigilância perpétua e

constante dos indivíduos. Não basta olhá-lo às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-lo durante todo o tempo de atividade e submetê-lo a uma perpétua pirâmide de olhares” (FOUCAULT, 2006a, p. 106).

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

As sanções expressas no código de ética e conduta têm o objetivo de qualificar os comportamentos e atitudes dos funcionários do colégio, utilizando punições que vão desde uma “chamada de atenção”, advertências e notificações no livro de registro do colégio até a suspensão das funções, exposições públicas. O código de ética e conduta é voltado a todos os profissionais do colégio, mas nos enunciados do tópico “Com que roupa eu vou?”, a sanção normalizadora volta-se para o controle das atividades, sobretudo das professoras, ao descrever o tipo de punição: “não dar aula se a roupa estiver inadequada”, e ao apresentar imagens de mulheres-professores com trajés “bem comportados”, num tom formal e discreto. O descritor desse tópico enumera as prescrições de como agir, vestir-se, comportar-se, o que usar no ambiente escolar, voltados para as mulheres, as professoras. Na concepção de docência materializada nesses enunciados, observamos uma concepção de gênero baseada na construção de papéis masculinos e femininos constituídos primeiramente por “[...] padrões ou regras arbitrarias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar...” (LOURO, 1997, p. 24).

Os enunciados acima são constituídos por uma formação discursiva sobre a docência feminina inventada desde o início do século XX, que associa a docência à mulher, sendo a professora idealizada como modelo de virtude, detentora de uma conduta moral ilibada, “[...] seus trajés e seus modos devem ser, na medida do possível, assexuados. Sua vida pessoal, além de irretocável, deve ser discreta e reservada” (1997, p. 106). Esses discursos acabaram por tipificar as professoras, impondo “[...] maneiras de ser apropriadas, falas convenientes, olhares e gestos adequados e decentes” (LOURO,

1995, p. 176). As imagens desse tópico do código acabam reforçando a representação de professora assexuada, exemplo de retidão.

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

Os dispositivos de poder acionados pelo Código de Ética e Conduta do CSFX penetram os corpos não somente daqueles a quem se refere, os funcionários, mas também dos alunos e alunas que têm suas condutas normalizadas a partir desses modelos de comportamentos considerados apropriados para um aluno do CSFX. Serve como um padrão de normalização dos comportamentos, atitudes e ações de todos os ocupantes desse espaço, inclusive, dos visitantes, pois não é permitida a entrada de pessoas com “trajes inadequados” em uma instituição que valoriza os princípios cristãos, a decência, as virtudes; devem ser lidas no corpo, sobretudo, na forma de se vestir, de se comportar, de estar nos ambientes. Especialmente as mulheres e as meninas são chamadas a manter o corpo na retidão imposta pelos valores religiosos, como uma forma de prevenir desvios, transgressões, por meio de seu disciplinamento e normalização. As mulheres e as moças são consideradas mais propensas à “corrupção moral”, principalmente aquelas ligadas à vaidade, ao cultuação do corpo largamente veiculada pela mídia e pela cultura do consumo.

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

O exame dessas diferentes operações em sua materialidade discursiva colocou-nos em um movimento que não se prendeu em exaustão na análise das questões passíveis de problematização existentes nesses documentos, mas, centralmente, no rastreamento daquilo que os enunciados exemplificam em termos dos tipos de poder postos em funcionamento para garantir o governo de uns sobre os outros, sobretudo, sobre o corpo e as diferenças de gênero e sexualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos analisados neste texto são prolixos no que tange às questões de gênero e sexualidade, ao evidenciar enunciados que reverberam estratégias de poder disciplinares enredados na normalização dos integrantes da escola. Nos enunciados sobre gênero e sexualidade expostos nos documentos do CSFX, o Colégio se constitui em um lugar/espço em que gênero e sexualidade são discursivamente arquitetados em operações voltadas para a constituição de sujeitos discentes e docentes normalizados capazes de assumir os valores laicos e cristãos em sua existência cotidiana, conscientes de suas responsabilidades com seu corpo, com sua sexualidade, com base nos princípios religiosos. Ou seja, os discursos sobre gênero e sexualidade no CSFX produzem injunções que incidem fortemente empenhadas na formação de bons cidadãos e bons cristãos.

A problematização do gênero e da sexualidade, a partir do investimento nas operações de funcionamento dos discursos produzidos em uma escola de interseções laico-religiosas, permitiu compreender as condições de existência e a produtividade de tais discursos marcados pela coexistência por atravessamentos disjuntivos de saberes pedagógicos e religiosos que mostram sua movimentação histórica, suas possibilidades de aparecimento, descontinuidades e transformações. Essa heterogeneidade discursiva remete à dispersão dos enunciados, dos discursos, a sua condição de acontecimentos, que aparecem e se distribuem num certo campo de saber.

Ressaltamos que esses documentos nos permitiram pensar sobre as potencialidades do tratamento das questões sobre gênero e sexualidade como efeitos de discursos que instituem modos

de ser, por meio de saberes diversos e de relações de poder múltiplas que disciplinam o corpo, definindo normas, verdades. Postulamos que as discussões empreendidas nesta investigação podem contribuir para pensar a educação e o currículo de forma crítica, criativa e compósita, questionando os agenciamentos de forças presentes e as práticas vivas nos discursos construídos na ambiência escolar e nos currículos como textos que produzem os objetos de que falam.

REFERÊNCIAS

- BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CALIXTO, C. R. **Administração escolar e governo dos homens: um estudo sobre a governamentalização educacional contemporânea**. Dissertação de Mestrado (Psicologia e Educação). São Paulo: USP, 2009.
- CANDIOTTO, C. Governo e direção de consciência em Foucault. **Natureza Humana**, Campinas, v. 10, n. 2, jul/dez, 2008. pp. 89-114.
- COSTA, G. D. da. **Entre a política e a poética do texto cultural: a produção da diferença na Revista Nova Escola**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PPGEDU/DACED/UFRGS, 2003.
- CSFX. Regimento Escolar do Colégio São Francisco Xavier, 2000.
- CSFX. Relatório PROGESTÃO, 2004.
- CSFX. O Projeto Político Pedagógico, 2008.
- CSFX. O Código de Ética e Conduta do Colégio, 2007.
- CSFX. Relato de experiência para concorrer ao 5º Prêmio de Igualdade de Gênero sob o título: "Desmistificando a sexualidade em Rodas de Conversas", 2009.
- FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, nov, 2001. pp. 127-223
- FONSECA, M. A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003.
- FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2008.
- _____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2007.
- _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.
- _____. "Omnes et singulatim": para uma crítica da razão política. In: _____. **Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. pp. 355-385.
- _____. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2005a.
- _____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 2005b.
- _____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das Ciências Humanas**. 8ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro: Forense, 1995. pp. 231-249.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GARCIA, M. M. A. Didática e trabalho ético na formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, jan/abr, 2009. pp. 225-242.

_____. **Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana.** Petrópolis: Vozes, 2002.

GONÇALVES, J. F. G. **Práticas discursivas e subjetivação docente: uma análise do discurso pedagógico sobre formação de professores no curso de pedagogia da UFPA.** Dissertação de Mestrado. Belém: PPGED/ICED/UFPA, 2005.

LEMONS, F. C. S. *et al.* A análise documental como instrumento estratégico para Michel Foucault. In: PIMENTEL, A. *et al.* (Orgs.). **Itinerários de pesquisas em Psicologia.** Belém: Amazônia Editora, 2010. pp. 95-118.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2 (56), mai/ago, 2008. pp. 17-23.

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

_____. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L. *et al.* (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis: Vozes, 2003. pp. 85-104.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul/dez, 1995. pp. 101-132.

RATTO, A. L. S. **Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Livros de ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação.** Tese de Doutorado. Porto Alegre: PPGEDU/FACED/UFRGS, 2004.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul/dez, 1995.

SANTOS, D. V. **Documentos de subjetivação: um estudo sobre o currículo em um programa de formação em gênero.** Dissertação de Mestrado. Belém: PPGED/ICED/UFPA, 2009.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, V. M. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e no aprender.** Rio de Janeiro: DP & A, 2001. pp. 09-20.

¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Doutoranda em Educação Linha de Pesquisa: Currículo, Epistemologia e História. Professora Assistente II da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Abaetetuba. vilma@ufpa.br

² Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1980), mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1993), e doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998). Professora Adjunta do Instituto de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Líder do Grupo de Pesquisa DIFERE. jomaues@ufpa.br

³ O município de Abaetetuba/PA fica situado a 65 km (via hidroviária) e 110 km (via rodoviária) de distância da capital do estado do Pará, Belém. Abaetetuba possui 16 escolas estaduais e 03 em regime de convênio entre a Diocese de Abaetetuba e a SEDUC.

⁴ Foram entrevistas do tipo semi-estruturadas realizadas com 10 docentes do CSFX, com 02 membros da equipe de Gestão Escolar e 03 membros da Equipe Técnica (uma supervisora educacional, uma orientadora educacional e uma coordenadora pedagógica). Para realizar a pesquisa no CSFX e reunir os documentos visando compor esse *corpus* de análise, foram realizadas várias visitas ao colégio, sendo que na primeira, em junho de 2008, após a definição do CSFX como *locus* da pesquisa, solicitamos autorização para a realização do estudo por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi assinado pela diretora do colégio. Os entrevistados são identificados por sua função: diretora, supervisora, coordenadora pedagógica, e as docentes do componente curricular AVC são identificadas por nomes fictícios, conforme informado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Embora outros textos tenham entrado na composição do corpus da análise, neste momento apresentamos somente aqueles que utilizamos neste artigo: Regimento Escolar do CSFX e Código de Ética e Conduta do CSFX.

⁵ O objetivo da pesquisa não era fazer uma arqueologia ou genealogia dessas duas instituições, Estado e Igreja, nem tampouco analisar suas relações e descompassos, como pares binários, mas analisar os atravessamentos de poder-saber produzidos por tais instituições no CSFX.

⁶ Utilizamos o termo *governamento* aceitando o argumento de Veiga-Neto (2003) de que este termo expressa de forma mais precisa o sentido original do uso dos termos *gouverne* e *gouvernement* por Foucault, que se refere a “ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social”, diferente de governo que diz respeito às ações do Estado.

⁷ Informações prestadas pela supervisora educacional do CFSX à autora em pesquisa de campo, 2010.

⁸ O termo *queer* pode ser traduzido como estranho, esquisito, excêntrico. A Teoria *Queer* emergiu como forma de problematizar a heteronormatividade implicada na utilização do termo para ridicularizar e discriminar os homossexuais. A teoria *queer* surge nos Estados Unidos e na Inglaterra como uma espécie de unificação dos estudos gays e lésbicos e se constitui como uma teoria subversiva, atrevida, perturbadora sobre os gêneros e sexualidades desviantes, explorando as fissuras teóricas e políticas para se pensar e criticar as normas regulatórias da sociedade (LOURO, 2004).