

CURSO DE PSICOLOGIA

Letícia Aline Back

**GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE SEXUAL:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS
DE EDUCAÇÃO.**

Santa Cruz do Sul

2016

Letícia Aline Back

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul para a obtenção do título de Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Betina Hillesheim

Santa Cruz do Sul
2016

Dedico esta escrita a minha família, que partilha a vida comigo.

Pai Otávio, Mãe Lúcia e Mana Vanessa.

Na verdade, escrever não tem seu fim em si mesmo, precisamente porque a vida não é algo pessoal. Ou, antes, o objetivo da escritura é o de levar a vida ao estado de uma potência não pessoal. Ela abdica com isso a qualquer território, qualquer fim que resida nela própria.

(Diálogos. Deleuze e Parnet)

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos abraços afetuosos e cheios de paciência do meu marido, Anderson. Grata pelo amor que me movimenta a buscar e a sonhar, sempre.

Também agradeço de forma muito especial a minha professora e orientadora Betina Hillesheim, que me acompanha, em alguma medida, desde o início da graduação. Agradeço seu estímulo, calma, acolhimento e otimismo sem igual! Agradeço por ter permitido partilhar angustias, receios, conhecimento e vida!

Ainda, agradeço a todos, que de uma forma ou outra, fizeram e fazem parte da minha formação.

RESUMO

Este trabalho buscou analisar as políticas públicas educacionais, no intuito de investigar as formas através das quais as discussões sobre diversidade sexual, gênero, identidade de gênero e orientação sexual se apresentavam para o campo da educação, bem como se estas estavam atravessadas pela lógica heteronormativa e pelos discursos inclusivos. Os procedimentos investigativos pautaram-se na análise de documentos, mais especificamente o caderno *Orientação Sexual*, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997) e o caderno 4 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), intitulado *Gênero e Diversidade Sexual: Reconhecer diferenças e superar preconceitos* (2007). Foram utilizados, para a análise, conceitos disparadores e norteadores das discussões que movimentaram a pesquisa, pautados dentro dos estudos feministas e com contribuições pós-estruturalistas, sendo eles: gênero, sexualidade e heteronormatividade. Concluiu-se que a temática está permeada pelas discussões do campo da saúde especialmente os discursos preventivistas, sinalizando que há pouca discussão em torno da diversidade sexual, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, especialmente nos PCNs, evidenciando-se que a saúde e a lógica biologicista se apresentam como discursos dominantes. Além desses aspectos, há uma abertura e aproximação do campo das prerrogativas de uma *Educação para Todos*, calcando as discussões, no altruísmo e na inclusão, reforçando um processo de apaziguamento das diferenças. Nesse sentido, a perspectiva heteronormativa marca as diferentes práticas escolares, (re)produzindo padrões hegemônicos e aproximando aqueles que fogem das normativas estabelecidas das práticas inclusivas.

Palavras-chave: Gênero; Diversidade sexual; Sexualidade; Heteronormatividade; Políticas públicas de educação.

SUMÁRIO

1.	NA TENTATIVA DE FALAR COM UMA <i>PORÇÃO DE MUNDO</i>	8
1.1.	Os começos.....	9
1.2.	Os percursos: enlaces entre educação – saúde – gênero.....	10
2.	COMO E POR ONDE CAMINHEI: PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS	15
3.	ANÁLISE DE DOCUMENTOS: PRODUZINDO VISIBILIDADES.....	17
3.1.	Parâmetros Curriculares Nacionais: Caderno Orientação Sexual	17
3.1.1.	Orientação sexual como campo minado: a sexualidade como algo a ser prevenido	18
3.1.1.1.	Trincheira 1: A prevenção	22
3.1.1.2.	Trincheira 2: A ciência	24
3.1.2.	Atravessamentos heteronormativos	26
3.2.	Caderno Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos	30
3.2.1.	Equidade e diversidade como perspectiva transversal: EDUCAÇÃO PARA TODOS	32
3.3.	Deslocamentos discursivos: do corpo ao desejo	36
4.	NA TENTATIVA DE FECHAR COSTURAS	42
5.	REFERÊNCIAS	44

1. NA TENTATIVA DE FALAR COM UMA *PORÇÃO DE MUNDO*

Fiquei pensando em como apresentar meu trabalho ao leitor de forma que fosse possível que ele experimentasse ao menos parte das sensações e angústias que o processo de pesquisar me proporcionou. Na tentativa de me aproximar desse objetivo, encontrei-me com Deleuze e Parnet (1998), falando sobre a autoria e o lugar de enunciação de um autor. Estes apontam que

o autor cria um mundo, mas não há mundo que nos espera para ser criado. Nem identificação nem distância, nem proximidade nem afastamento, pois, em todos estes casos, se é levado a falar por, ou no lugar de... Ao contrário, é preciso falar com, escrever com. Com o mundo, com uma porção de mundo, com pessoas. De modo algum uma conversa, mas uma conspiração, um choque de amor ou de ódio (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 43).

Portanto, me proponho nesta escrita a *falar com*. Falar com “uma porção de mundo e pessoas” (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 43), que se inquietam com as normativas rígidas e estabelecidas *a priori* dos sujeitos e que entendem que é necessário criarmos superfícies de visibilidade, levando em consideração que tudo está posto, mesmo que não esteja imediatamente visível. E nessa perspectiva, escrevo em primeira pessoa, no intuito de estreitar a conversa e marcar uma escrita que, em alguma medida, é política.

Cabe ressaltar que esse relatório é parte integrante do meu Trabalho de Conclusão de Curso, realizado no decorrer do segundo semestre de 2015 e primeiro semestre de 2016. Para dar conta do processo implicado nesse pesquisar, organizo essa introdução em duas seções: a) *Os começos*, onde aponto minha escolha pelo tema e as mudanças de percurso em relação à pesquisa; b) *Os percursos*: enlaces entre educação – saúde – gênero.

A partir da introdução o trabalho se desdobra em dois capítulos, um voltado para os procedimentos investigativos, onde apresento o processo de desenvolvimento da pesquisa e a forma como tomo o mesmo; e outro voltado para a análise de documentos, que se subdivide em seis, organizados com os disparadores de visibilidade produzidos a partir dos documentos.

Para tanto, organizo um item para as discussões que circundam a sexualidade como algo a ser prevenido e outro em torno dos atravessamentos produzidos pela heteronormatividade. Após, abro a discussão para a prerrogativa da educação para todos e os atravessamentos dos discursos da diversidade. E por fim, deixo um item para os deslocamentos discursivos produzidos e percebidos a partir dos tensionamentos dos documentos analisados.

1.1.Os começos

Compreendo o processo de pesquisar enquanto um caminho de afetações, desde a decisão sobre o que gostaria de conhecer mais, do que exatamente queria me aproximar nesse momento, a construção do problema, até o trajeto e a análise. A partir desses apontamentos e levando em consideração a temática abordada, que é potentemente atravessada por lutas políticas, não permito que algumas posições não sejam marcadas: sou branca, heterossexual, de classe média, com acesso ao ensino superior e profundamente incomodada com padrões sociais que definem, esquadrinham e delimitam modos de ser. No meu caso, só me faltava ser homem, para ser o desenho perfeito.

Falo desse lugar que ocupo para dizer do que me movimenta frente ao tema que me propus a pesquisar, que teve como objetivo olhar para as políticas públicas educacionais a partir de dois documentos, no intuito de analisar de que formas as discussões sobre a diversidade sexual, gênero, identidade de gênero e orientação sexual se apresentavam para o campo da educação, bem como se estas estavam atravessadas pela lógica heteronormativa e pelos discursos inclusivos.

A partir desse apontamento, retomo o que coloquei no início, da pesquisa enquanto caminho de afetações. Meu caminhar se deu dessa forma, na medida em que o próprio pesquisar me exigiu um deslocamento de percurso e para apontar este processo, explico a mudança de título em relação ao projeto. O título inicial tomava, com maior centralidade, as discussões acerca da inclusão e uma ampliação do termo sexualidade, pautada no referencial foucaultiano; assim, naquele momento, o título foi pensado como *Sexualidades e processos de inclusão escolar: contornos possíveis com as políticas públicas educacionais*. Porém, na medida em que tomei contato com os documentos analisados, fui me dando conta que as discussões eram incipientes e que os mesmos me exigiam olhar para as marcações conceituais e políticas em torno da temática. Por isso, sem perder as bases iniciais, o olhar se voltou para como as discussões relativas à diversidade sexual, gênero, identidade de gênero e orientação sexual se transversalizavam nos documentos analisados, bem como quais os discursos que os produziam. Para tanto, renomeei a pesquisa para *Gênero, sexualidade e diversidade sexual: desafios e possibilidades para as políticas públicas de educação*.

1.2.Os percursos: enlaces entre educação – saúde – gênero

Como apontado acima, as discussões realizadas no projeto eram incipientes e, além disso, estavam bem coladas ao campo da saúde. Entretanto, tendo em vista o enlace saúde e educação que se faz presente nos documentos, busco trazer aqui a entrada da saúde no campo da educação e, em decorrência disso, pensar quais as condições de possibilidade para as discussões de gênero para o mesmo.

Mas, antes de tomar a educação como cenário principal, precisei dar um passo atrás, no intuito de entender a força e o sentido que a medicina ganhou em nossa sociedade, o que me auxiliou a entender o porquê da escola enquanto um dos espaços privilegiados de ação do saber-poder da saúde. É importante salientar que tomo a história aqui como eventos emergentes, condições de possibilidade que se encontram e não enquanto caminhada linear e unidirecional.

Na possibilidade de entender este lugar do saber da medicina, tomei-a, conforme aponta Santos (2004), como importante no processo civilizatório do Brasil, o que também levou a uma necessidade de normatizar os espaços e os corpos dos indivíduos. Ainda, a autora salienta que a influência médica “invadiu um número crescente de áreas da vida do indivíduo, desde sua concepção até a morte” (SANTOS, 2004, p. 51), ou seja, impacta num processo de estratificação das vidas, o que, necessariamente repercute num movimento de controle sobre os corpos.

Nesse sentido, a

[...] medicina cumpria seu papel social de defensora do Estado e com esta preocupação já se encontravam os dois objetivos principais da Sociedade de Medicina – a higiene pública e a normalização da Medicina que, a partir desse momento, se constituem como instituição. A Medicina Social preocupa-se com o saneamento das cidades e das instituições, entre elas, por exemplo, o hospital, a escola (SANTOS, 2004, p. 52).

Ainda nessa perspectiva, segundo Kirst (2015), a saúde passa a construir seus primeiros saberes no espaço escolar no início do século XX, a partir do movimento higienista, utilizando-se da pedagogia como aliada na prevenção da saúde pública. Com isso,

o ensino de Higiene almejou mais que a exclusão e a interdição compulsória dos hábitos dos alunos, mas a produção de dispositivos que possibilitassem um novo modo de cada um prestar atenção a si mesmo, cultivar em si um asseio, um modo de viver, produzindo-se e conhecendo-se como sujeito saudável. Por isso, a extensão de uma higiene, física sim, mas também sexual, dietética, mental e sobretudo moral, e a insistência dos médicos em incorporá-las ao currículo escolar e ao cotidiano da escola (STEPHANOU, 2000, p.6).

A partir desses apontamentos, compreendo que a entrada do campo da saúde, pela Medicina Social e Higienista, vem na intenção de dar conta de um controle das instituições, conforme salienta Machado (1982), ao apontar que assim como a cidade foi planejada e ordenada, os espaços institucionais, como a escola, também passaram por esse ordenamento. E no intuito, de complementar, posso dizer que essa entrada também está vinculada à abertura para uma outra lógica de poder, um poder pautado no controle sobre a vida, o corpo, onde se torna

necessário reduzir os níveis de morbimortalidade, prolongar a vida e estimular a natalidade, juntamente com a adoção de mecanismos reguladores que levem em conta a vida e seus processos biológicos, assegurando-lhes uma regulamentação e não mais uma disciplina (KIRST, 2015, p. 39).

Além disso, há um processo importante, dentro da educação sanitária, que toma o espaço da escola como campo profícuo para a produção de efeitos, que estabelece uma divisão segundo o gênero, onde, conforme bem ressalta Stephanou (2000), para as mulheres ficam atreladas “lições de sexualidade feminina, puericultura, função educativa e profissional da mulher. Nesses programas, o eixo moral está claramente explicitado no tocante à sexualidade e à função materna” já aos homens o acento fica na “abordagem da educação sexual ou o combate aos vícios” (p. 5).

Portanto, tendo em vista estes marcadores, a sexualidade, enquanto dispositivo do poder, toma forma dentro do campo e do espaço escolar, pois, segundo Foucault (2005), a sexualidade está num lugar central nas estratégias de poder, dando conta de duas dimensões, o âmbito individual (disciplina) e o âmbito coletivo (controle das populações). Assim, podemos falar de uma política do sexo, que ora age para obter efeitos ao nível da disciplina, sendo [o sexo] tomado como risco epidêmico, e do risco de comprometimento a espécie, com todo um processo de medicalização do corpo feminino, em virtude da sua responsabilidade com a saúde dos filhos, ora com efeito regulador, com o processo de controle da natalidade e à psiquiatrização das perversões (FOUCAULT, 2005).

Levando em consideração esses fatores, percebo que, na medida em que este poder se constitui nas relações e o sexo é tomado como centralidade, a sexualidade passa a ser um dispositivo do poder, havendo uma intensa produção de discursos sobre a mesma. Com relação a isso, Foucault (2005) ressalta o quanto a sexualidade está do "lado da norma, do saber, da vida, do sentido, das disciplinas e das regulamentações" (p. 139).

Ou seja,

estamos numa sociedade [...] da sexualidade: os mecanismos de poder se dirigem ao corpo, à vida, ao que a faz proliferar, ao que reforça a espécie, seu

vigor, sua capacidade de dominar, ou sua aptidão para ser dominada. Saúde, progeneração, raça, futuro da espécie, vitalidade do corpo social, o poder fala da sexualidade e para a sexualidade; quanto esta, não é marca ou símbolo, é objeto e alvo (FOUCAULT, 2005, p. 138).

Em contraponto, a escola passa a ser o principal cenário do poder, dos controles e regulamentações da sexualidade infantil, além de todo um processo de disciplinarização e docilização dos corpos, sendo tomada também enquanto um dispositivo. Desse modo, o sexo passou a fazer parte do processo de escolarização, sendo que a regulação do sexo nas escolas é uma das perspectivas da pedagogia moderna (COSTA, 1983 *apud* CÉSAR 2009).

A sexualidade das crianças e particularmente dos adolescentes é preocupação escolar desde o século XVIII, quando esta questão torna-se um problema público. Desde então, a instituição pedagógica não impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, concentrou as formas de discurso neste tema, estabeleceu pontos de implantação diferentes, codificou os conteúdos e qualificou os locutores (ALTMANN, 2001, p. 578).

No Brasil, passamos por diversos momentos e formas do processo de entrada da temática no espaço escolar. Um primeiro movimento mais relacionado à medicina higienista (conforme abordei anteriormente), em seguida um estado maior de repressão em virtude da ditadura militar, sendo que, atualmente, a entrada justifica-se por dados epidemiológicos, situação conformada pelos altos índices de gravidez na adolescência e contaminações por doenças sexualmente transmissíveis.

Nesses movimentos, percebo também uma mudança significativa de paradigma, onde a questão da sexualidade transcende o âmbito privado, passando de uma responsabilidade exclusiva da família para um processo de "guarda-compartilhada" com o Estado, pois passa a ser também uma preocupação e responsabilidade do mesmo. Essas questões ficam evidenciadas com as políticas públicas, as quais podem ser entendidas como estratégias de um poder biopolítico, isto é, um poder que incide sobre a vida das populações (cf. FOUCAULT, 2005). Nessa perspectiva, as políticas produzem efeitos sobre os corpos, sujeitam os sujeitos, reverberam em termos de processos de subjetivação, na medida em que também definem estratégias de ação.

Nesse sentido, Rose (1996) *apud* Garcia (2010), ressalta que as

políticas educacionais instituem e incorporam uma economia de poder, um conjunto de tecnologias e práticas, associações, experts, discursos “dominantes” e regimes de verdade que formam uma rede e um complexo necessário para o alinhamento de decisões e ações que, contemporaneamente, exercem um “governo à distância” (p. 446).

Levando em consideração esta concepção de política educacional, é importante retomar o papel social que a escola se propõe, tomando-se como organização disciplinar,

que exerce sobre os corpos mecanismos de controle e docilização. Nessa esteira, inicio a nossa conversa em relação à entrada da temática de gênero no espaço escolar, onde, segundo Vianna (2012), esta aparece pela via da diversidade. Com isso, ressalta, “ainda que sob forte tensão, são assumidas, no plano federal, diferentes demandas para a constituição de políticas públicas voltadas à diversidade, apresentadas principalmente pelos movimentos sociais” (VIANNA, 2012, p. 135).

A partir disso destaco, nessa entrada, os movimentos feministas e LGBT, inicialmente com uma marcação mais identitária, fortes nos anos 70, pautando-se na unificação e assimilação, buscando a aceitação e a integração dos/das homossexuais no sistema social (LOURO, 2001). Porém, com o surgimento da Aids, denota-se um novo movimento homofóbico, tendo em vista a marcação como “câncer gay”, dada a doença. Nesse sentido, a mesma autora, ressalta que

a doença teve o efeito imediato de renovar a homofobia latente da sociedade, intensificando a discriminação já demonstrada por certos setores sociais. A intolerância, o desprezo e a exclusão – aparentemente abrandados pela ação da militância homossexual – mostravam-se mais uma vez intensos e exacerbados. Simultaneamente, a doença também teve um impacto que alguns denominaram de ‘positivo’, na medida em que provocou o surgimento de redes de solidariedade. [...] As redes escapam, portanto, dos contornos da comunidade homossexual tal como era definida até então. O combate à doença também acarreta um deslocamento nos discursos a respeito da sexualidade – agora os discursos se dirigem menos às identidades e se concentram mais nas práticas sexuais (ao enfatizar, por exemplo, a prática do sexo seguro) (LOURO, 2001, p. 545).

Com isso, percebo que as discussões acerca da entrada da temática nas políticas públicas sociais, já vinham acontecendo, mesmo com embates. Porém a entrada, especificamente no campo educacional, ocorreu sob forte pressão do movimento das mulheres e as necessidades do governo federal em responder a demandas internacionais com relação à temática de gênero e sexualidade, a partir de 1995 (VIANNA, 2012).

A mesma autora, citando Arroyo (2010), menciona que a relação entre educação, políticas públicas, Estado e desigualdades vai deixando lugar a políticas de inclusão, escola inclusiva, projetos inclusivos, currículos inclusivos. E para se dar resposta a essas demandas, bem como da necessidade de direcionamentos aos docentes, se estabelecem, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais, mais especificamente o caderno *Orientação Sexual*, como tema transversal.

Ainda, nesta perspectiva, produziu-se em 2007, a partir da Secretaria de educação continuada alfabetização e diversidade (SECAD), o caderno *Gênero e Diversidade Sexual: Reconhecer diferenças e superar preconceitos*, que parte do pressuposto de

produzir material complementar aos profissionais da educação, fomentando discussões em torno do gênero e da diversidade sexual.

2. COMO E POR ONDE CAMINHEI: PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS

Tendo em vista as questões apontadas até aqui, o procedimento investigativo se deu a partir da análise do caderno *Orientação Sexual*, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e o caderno 4 da SECAD (Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade), intitulado *Gênero e Diversidade Sexual: Reconhecer diferenças e superar preconceitos* (2007), análise esta que se construiu com algumas lentes, conceitos disparadores e norteadores das discussões que movimentam esta pesquisa, pautados dentro dos estudos feministas e contribuições pós-estruturalistas, sendo eles: gênero, sexualidade e heteronormatividade.

Nesse sentido, tomo estes conceitos, inspirada em Deleuze e Parnet (1998), como sons, cores ou imagens, como intensidades que convêm ou não, que passam ou não passam, entendo que não há nada a ser compreendido, nada a ser interpretado. Portanto, compreendo que estes operaram em duas frentes: a) como disparadores de visibilidade, o fazer olhar para os discursos que acompanham a temática dentro dos documentos analisados; b) como costuras, o fazer enlaçar do processo de análise em si, com os conceitos que operavam dentro dos documentos.

Além disso, é significativo apontar que tomo a análise de documentos, nesse trabalho, não como um processo de elencar categorias enrijecidas, mas como um processo que se deu num sobrevoo, com momentos de proximidade e outros de afastamento, assim como a gaivota captura seu alimento, assim também capturei aquilo que me moveu, aquilo que minhas lentes possibilitavam ver. Com isso, busquei olhar para os enunciados, atentando para os acontecimentos, “que nem a língua, nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 2001, p.32).

Nessa perspectiva, busquei suporte na análise do discurso, que, segundo Fischer (2001), parte da ideia de podermos dar conta das relações históricas, das práticas concretas, que estão “vivas” nos discursos. A partir disso, busco tentar “escapar da fácil interpretação daquilo que estaria “por trás” dos documentos, [...] na medida em que eles são uma produção histórica, política” (FISCHER, 2001, p. 199).

A escolha dos documentos de análise ocorreu após um levantamento dos materiais disponíveis para o campo da educação relativos à discussão da temática de gênero e diversidade sexual. Optei pelos dois documentos já citados no intuito de produzir tensionamentos, também considerando a diferença temporal e o objetivo de cada um,

tendo em vista que o Caderno de Orientação Sexual é tomado como norteador de práticas, na medida em que a temática é tida como transversal nos parâmetros curriculares nacionais, enquanto o caderno da SECAD é um material produzido para a educação permanente, para consulta, mas para quem dele quiser se utilizar. Com isso, é possível inferir que são dois documentos com pesos diferentes em termos de produção de visibilidade, legitimidade e subjetividades.

A partir dessas considerações, meu sobrevoo se deu num processo de encontro com aquilo que me capturou, buscando entender quais os sentidos que se colavam aos conceitos centrais, no intuito de entender também em que medida os documentos se aproximavam e/ou se afastavam. Nessa perspectiva, foi possível elencar disparadores e sentidos diversos em ambos os documentos, tendo palavras iguais com sentidos diferentes, palavras diferentes que se aproximavam em termos de sentido, ou palavras-sentidos opostos, produzindo deslocamentos discursivos.

Com isso, o elencar dispositivos de análise se deu a partir da marcação, nos documentos analisados, das palavras mais recorrentes que se colavam aos sentidos dados aos conceitos de gênero, sexualidade e diversidade sexual. A partir disso, a construção dos marcadores está permeada pelas discursividades apresentadas pelos documentos em torno da temática, organizadas em três grandes questões: a) *sexualidade como algo a ser prevenido*, na qual discuto o campo da saúde e das ações preventivistas como discursos transversais; b) *atravessamentos heteronormativos*, compreendido aqui como um espaço onde se dá visibilidade para as prerrogativas da norma e os processos de normalização e c) *diversidade e equidade como transversais*, considerando-se a máxima da educação para todos.

3. ANÁLISE DE DOCUMENTOS: PRODUZINDO VISIBILIDADES

Conforme apontamentos anteriores, a pesquisa se deu a partir da análise de dois documentos, sendo que a construção da discussão foi organizada de forma a contemplar, num primeiro momento, a análise dos mesmos em blocos distintos, 1) *Parâmetros Curriculares Nacionais: Caderno Orientação Sexual*; 2) *Caderno Secad: Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*, no intuito de produzir um aprofundamento nas questões de maior ênfase. Em seguida, busco sinalizar para os deslocamentos produzidos com os marcadores construídos, conforme assinalado no capítulo anterior.

3.1. Parâmetros Curriculares Nacionais: Caderno Orientação Sexual

Os Parâmetros Curriculares Nacionais caracterizam-se como um material composto por um documento de introdução, que contempla a explicação acerca das intencionalidades dos parâmetros, bem como sua organização como um todo. Seis documentos referentes as áreas de conhecimento e outros três volumes com seis documentos com os Temas Transversais, dentre eles o caderno de Orientação Sexual, foco dessa análise.

Os parâmetros curriculares, de uma forma geral, nascem no intuito de possibilitar um direcionamento aos professores, mais especificamente para a construção do plano político pedagógico das escolas. Nessa perspectiva, o próprio documento salienta que a função dos parâmetros

é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p. 13).

O caderno de Orientação Sexual, em sua apresentação, denota que o seu objetivo é possibilitar um instrumental para as reflexões e discussões acerca da temática da sexualidade na escola, pela via da sistematização pedagógica. O mesmo é produzido e distribuído pelo Ministério da Educação, tendo os professores como público alvo. Abaixo, segue imagem da capa do caderno.



A partir dessa localização do documento, trabalho abaixo com os dois marcadores que permeiam a análise do mesmo, sendo eles a noção de risco atrelada ao campo da sexualidade e as discussões relativas aos processos de normalização dos sujeitos não heterossexuais. Porém é importante apontar que, em diversos momentos, tais marcadores irão se entrelaçar, não sendo possível compreendê-los separadamente.

3.1.1. Orientação sexual como campo minado: a sexualidade como algo a ser prevenido

Antes de qualquer definição teórica, preciso discutir algumas questões históricas que possibilitam pensar as condições de emergência da noção de risco vinculada às discussões do campo da sexualidade. Com isso é importante frisar que o caderno de Orientação Sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nascem, especialmente, em função da Epidemia do HIV, na medida em que este fator se constitui como marco para as discussões em torno das relações de gênero e a garantia de direitos. O documento ressalta essa condicionalidade, ao apontar que

[...] a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou em virtude da preocupação dos educadores com o grande crescimento da incidência de gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da infecção pelo HIV (vírus da Aids) entre os jovens (BRASIL, 1997, p. 291)¹.

Nessa perspectiva, entendo como necessário retomar as noções atreladas aos contágios de HIV, de grupos de risco, que estabeleceram um “boom” de homofobia e uma necessária desconstrução e discussão em torno do paradigma da sexualidade. Segundo Nardi (2010),

¹ Nos momentos em que faço referência direta aos documentos analisados, utilizarei as frases em itálico.

genealogicamente, as condições contemporâneas para a emergência da inclusão de um debate em torno da diversidade sexual na educação (no contexto brasileiro) estão associadas à ação dos movimentos sociais que defendem os direitos sexuais, e que nasceram ou renasceram no Brasil no final da década de 1980 em relação direta ou indireta com a epidemia da Aids e com a redemocratização do País. Nesse cenário social e político, a reação dos movimentos sociais foi fundamental para reverter a lógica estigmatizante dos chamados “grupos de risco” na primeira fase da epidemia (NARDI, 2010, p. 82).

Trago estes aspectos para pensar como este fator, de grupo de risco, ainda perpassa as discussões acerca da sexualidade no espaço escolar. Para conseguir entender esse processo, retomo algumas questões conceituais em torno da noção de risco.

Como cheguei a esse conceito? A palavra risco é mencionada diversas vezes no documento e na maioria delas atrelada à noção de contágio e prevenção de agravos. Com isso, risco carrega dois sentidos, ou seja, a ideia de perigo eminente e a perspectiva da suposição, da previsibilidade. Portanto, é a partir da necessidade que o documento apresenta em torno da ideia de risco que busco pensar a costura do mesmo como um marcador da análise.

A palavra risco, segundo Spink (2001) “emerge na pré-modernidade, ou seja, na transição entre a sociedade feudal e as novas formas de territorialidade que dariam origem aos Estados-nação” (p. 1279), perpassando diferentes sentidos, na medida em que os eventos como desastres naturais, guerras ou questões do cotidiano, eram nomeados como perigos, fatalidades ou então como dificuldades. A palavra risco, surge por volta do século XIV no catalão, XVI nas línguas latinas e XVII nas anglo-saxônicas, e em todas, está relacionada a “possibilidade de ocorrência de eventos vindouros, em um momento histórico onde o futuro passava a ser pensado como passível de controle” (SPINK, 2001, p. 1279).

Nesse sentido a construção das conceituações acerca do risco, segundo a mesma autora, passa por um longo processo, que encontra ancoragem nos estudos matemáticos sobre a teoria da probabilidade e na sofisticação da estatística como ciência do Estado (SPINK, 2001). É dentro dessa conjuntura, que temos na metade do século XX a união dos dois aspectos mencionados, e a efetivação de uma nova lógica, um novo campo de saber: a gestão dos riscos (AYRES, 1997).

Portanto, a gestão dos riscos, nada mais é, que a materialização da tentativa de previsibilidade dos acontecimentos, reverberando numa legitimação do conceito e no aprimoramento dos cálculos estatísticos com relação ao risco (Spink, 2001), perpassando

uma lógica da assertividade irrefutável, bem próxima da perspectiva cartesiana, de ordenar, mensurar e controlar. Porém, Castiel (1999) nos alerta que

[...] o risco é uma entidade probabilística. Em geral, as situações de exposição não se apresentam de modo a permitir que as previsões de agravos sejam certas, imediatas e indiscutíveis. Sempre há a possibilidade de ocorrência de imponderabilidades incontroláveis (CASTIEL, 1999, p. 39).

Ou seja,

apesar das tentativas de cálculo do risco, em toda tomada de decisão sempre estarão envolvidos dois elementos distintos, porém indissociáveis: os fatos objetivos e a visão subjetiva da vontade do que será ganho ou perdido. Além disso, o conceito de risco também implica oportunidade, mesmo que esta se pautar na possibilidade de se evitar a perda (HILLESHEIM, CRUZ, 2009, p. 72).

Dentro dessa perspectiva de controle em torno do risco, o conceito aparece em boa parte das pesquisas associado à ocorrência de eventos negativos ou indesejados (BISOL, TAPIA, 2012). A partir disso, sinalizo uma aproximação ao campo da epidemiologia, que, em virtude da sua especificidade reforça a conotação da negatividade, de algo que é potencialmente perigoso, pois está atrelada às epidemias e endemias, o que estreita a vinculação com a temática do documento, fortemente pautado no controle das doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez indesejada.

Tendo em vista a noção de risco epidemiológico, Czeresnia (2004), salienta que

o conceito de risco epidemiológico surgiu no contexto do estudo de doenças transmissíveis, pois a identificação de micro organismos não foi suficiente para explicar totalmente as causas da sua ocorrência [...]. O que estimulou a utilização da estatística para buscar avaliar a probabilidade da interferência de outros fatores no processo. Porém, o desenvolvimento do conceito e das técnicas de cálculo do risco amadureceu, a partir do final da segunda guerra mundial, com a importância crescente das doenças não transmissíveis, cujas causas não eram diretamente identificáveis. Os modelos estatísticos, aplicados a teorias biológicas, passaram a ter cada vez mais desenvolvimento e aprimoramento (CZERESNIA, 2004, p. 448).

Levando em consideração estas aproximações, é possível perceber um processo de visibilidade em torno da lógica da prevenção, que incute uma outra forma, para além da ação sobre os sintomas, uma forma pautada no risco de desvio da norma estabelecida como mediana. Nesse sentido, “as novas estratégias médico-psicológicas e sociais se pretendem sobretudo preventivas, e a prevenção moderna se quer, antes de tudo, rastreadora dos riscos” (HILLESHEIM, CRUZ, 2009, p. 77).

Com a compreensão de uma certa centralidade em torno das estratégias de prevenção dos riscos, percebo um processo de produção e definição de estilos de vida, que orientam comportamentos, articulando assim uma vigilância sobre os indivíduos, que fica disseminada e pulverizada de forma menos visível (LUIZ, COHN, 2006). Dentro

desta concepção, o risco é tomado como decorrente da não prevenção das situações de vulnerabilidade, entendendo que esta, no âmbito da saúde, é compreendida como estar mais suscetível a problemas e agravos, o que perpassa a definição de grupos mais expostos em virtude de uma condição física, de seu ciclo de vida ou condição social. (CRUZ, HILLESHEIM, 2016).

Considerando os aspectos apresentados e para me auxiliar no processo de análise, retomo o título dado a este marcador, isto é, a ideia da temática da orientação sexual como um campo minado para a educação e, conseqüentemente para os educadores. Para tal gostaria de retomar a memória o velho jogo de computadores, que leva este mesmo nome, jogo que consiste, basicamente, em tentar localizar (tendo a possibilidade de delimitar um espaço onde as desconfianças são maiores), as bombas distribuídas no tabuleiro, sem, é claro, ser pego por nenhuma delas.

Penso que esta imagem ajuda a pensar nessa concepção, na medida em que a temática da sexualidade se coloca repleta de bombas, prestes a explodir, não se sabe ao certo quais serão as dúvidas, quais impactos teremos ou o que teremos que responder. Mas se tem a certeza da necessidade de rastrear, identificar e delimitar os espaços que causam maiores inseguranças. Nessa prerrogativa, novamente recaio sobre o risco pautado pelo discurso da prevenção, daquilo que necessariamente é preciso conhecer para evitar.

Então, ainda no movimento de retomada, busco o que havia deixado em aberto, em torno da concepção dos grupos de risco. Sem dúvida, hoje possuímos um outro desenho em torno disso, mas tentando pensar numa herança, deixada pelas grandes epidemias como a do HIV, por exemplo, é perceptível que durante o documento analisado, se faz uma referência dos adolescentes como mais suscetíveis aos riscos. Como se houvessem riscos decorrentes da própria fase do desenvolvimento, pois os mesmos ficam marcados por suas mudanças físicas, que ocasionam *alterações hormonais que, muitas vezes, provocam estados de excitação difíceis de controlar* (BRASIL, 1997, p. 296).

Nesse sentido, as bombas estão, realmente, sempre prestes a explodir, pois a sexualidade toma uma dimensão tão incontrolável, que por mais que não se queira, ela *invade o espaço escolar, por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles* (BRASIL, 1997, p. 292). Além disso, a noção de campo minado também nos traz outras duas imagens, o combate ao inimigo e a estratégia

necessária para controlá-lo. Então, quais são as trincheiras²? Afinal, o risco invade(iu) a escola.

3.1.1.1. Trincheira 1: A prevenção

Conforme venho transcorrendo, a prevenção se desenha como principal estratégia frente aos riscos apresentados, o que no Caderno de Orientação Sexual gira em torno das doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez indesejada. A palavra prevenção e seus derivados (prevenir, preventiva...) é mencionada 37 vezes no documento analisado, o que me indica a proporção e o peso que esta dimensão toma dentro do mesmo.

Ainda no intuito de clarificar esta compreensão, destaco algumas sentenças que acompanham a Prevenção no decorrer do texto do documento: doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência, Aids, problemas graves, tratamento, as condutas necessárias [para a prevenção], parte da rotina, ações e práticas, mentalidade [preventiva]. Com estas sentenças como pano de fundo, percebo o quanto está posta uma visibilidade na necessidade, tida como inquestionável, da prevenção, e que qualquer possibilidade de interferência precisa ser prevista e evitada. Além do mais, também atrela-se a concepção da sexualidade como uma prática segura.

Nesse sentido, há uma tentativa de mapear comportamentos e ações que possam interpelar a prevenção enquanto uma prática diária, como percebemos na sentença abaixo:

Se estados eufóricos como os produzidos pelo apaixonar-se já colocam em risco seriamente a prevenção, alterações no sistema nervoso central, estimulando, deprimindo ou mudando qualitativamente seu funcionamento serão novos dificultadores. Poucos se lembrarão de usar camisinha estando bêbados ou, por exemplo, sob o efeito de um alucinógeno (BRASIL, 1997, p. 329).

Com isso, evidencio a ideia da sexualidade como algo incontrolável, que dificulta as estratégias de prevenção, o que me faz inferir que esta concepção se entrelaça, de forma sutil, a concepção de potencial ameaça à saúde. Portanto, as consequências de um exercício da *sexualidade irresponsável* está sempre no campo da virtualidade, isto é, está presentes, embora não seja vista.

Dessa maneira, é preciso dar contornos regulados para o exercício da sexualidade, na medida em que ela está posta, mas os alunos precisam *desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade (BRASIL, 1997, p. 311)*, assim como

² Trincheira como imagem daquilo que faz barreira ao mesmo tempo que circunscreve um território conhecido e seguro.

precisam conhecer e adotar práticas de sexo protegido, desde o início do relacionamento sexual, evitando contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da Aids; evitar uma gravidez indesejada, procurando orientação e fazendo uso de métodos contraceptivos (BRASIL, 1997, p. 312).

Nessa perspectiva, a regulação da sexualidade parte de uma produção de discursos de verdade sobre a própria sexualidade e sobre as concepções de risco, partindo do pressuposto de que estes fazem parte do exercício do poder, levando em consideração que

não há exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele. Somos submetidos pelo poder à produção de verdade e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade (FOUCAULT, 1999, p. 29).

Levando em consideração este fator, percebo a produção de discursos de verdade em torno da vinculação com a saúde, que se materializa a partir da necessidade, de, ao trabalhar-se a temática da Orientação Sexual, buscar referenciais sobre a mesma, fomentando o cuidado com o corpo e uma responsabilização em relação ao possível contágio. Reforçando que é preciso

cuidar da própria saúde e a dos outros, de forma geral e, especificamente, da saúde sexual. Há resistências, por parte de muitos adolescentes, em procurar os serviços de saúde e orientação médica. [...] É preciso retomar a discussão sobre o corpo, apontando a necessidade de buscar os serviços de saúde regularmente. [...] Além do autocuidado, doenças sexualmente transmissíveis/Aids implicam responsabilidade coletiva diante da epidemia (BRASIL, 1997, p. 327).

Entendo que esta entrada da saúde ao campo da educação pela via da sexualidade também reforça o controle sobre os corpos, na medida em que pauta discussões em relação ao mesmo. Portanto, percebo uma legitimação do dispositivo da sexualidade, que se constitui como instrumento central na dinâmica do poder, pois atua simultaneamente em dois níveis, o individual, definindo condutas para os corpos, e na população, estabelecendo as formas de exercício da sexualidade, controles epidêmicos e de natalidade.

Para tanto, é inegável o quanto a sexualidade

é mais do que uma questão pessoal e privada, ela se constitui num campo político, discutido e disputado. Na atribuição do que é certo ou errado, normal ou patológico, aceitável ou inadmissível está implícito um amplo exercício de poder que, socialmente, discrimina, separa e classifica (LOURO, 2000a, p. 86).

Portanto, a sexualidade se estabelece, conforme Foucault (1999), exatamente na encruzilhada do corpo e da população, ou seja, acesso à vida do corpo e à vida da espécie. A partir disso, é possível pensar no atravessamento e os motivos, como já apontei em outro momento, da entrada de mecanismos da medicina para o campo da educação. Há

uma virada de chave importante em termos de estratégias de poder, que transita entre uma sociedade disciplinar e uma sociedade de controle, porém é importante frisar que as estratégias coexistem.

Nesse reforço em torno da prevenção, dá-se um outro contorno para a sexualidade, na medida em que ela é entrada para ações individuais e coletivas, pois é no corpo que se evidenciam os perigos, é na sua carne que se instalam as ameaças para a população (SOARES, 2009), onde constantemente, no documento analisado, se reforça

a importância da saúde sexual e reprodutiva e os cuidados necessários para promovê-la em cada indivíduo. O conhecimento do corpo e de seu funcionamento propicia maior conscientização da importância da saúde e da necessidade de ações não só curativas, mas também preventivas. [...] Consultas regulares ao clínico geral ou ao ginecologista, para o acompanhamento da condição da saúde e do desenvolvimento, são atitudes de autocuidado que a escola precisa fomentar (BRASIL, 1997, p. 320).

Foucault (1999) ressalta os movimentos em torno de um poder biopolítico, mencionando uma outra forma de considerar esse processo de gestão sobre a vida da população. Nesse sentido, a uma

política da natalidade, ou em todo caso, de esquemas de intervenção globais da natalidade. Nessa biopolítica, não se trata simplesmente do problema da fecundidade. Trata-se também do problema da morbidade, não mais [...] como as famosas epidemias cujo perigo havia atormentado tanto os poderes políticos desde as profundezas da Idade Média [...]. Mas como fatores permanentes – e é assim que as tratam – de subtração das forças, diminuição do tempo de trabalho, baixa de energias, custos econômicos, tanto por causa da produção não realizada quanto dos tratamentos que podem custar (FOUCAULT, 1999, p. 290).

Portanto, pensar no atravessamento do discurso preventivista da saúde ao campo da educação faz todo sentido, na medida em que a uma produção de investimento sobre a vida, de corpos dóceis, mas produtivos e potentes. Com isso “atua-se potencializando a vida, pois fortalecer a população é uma forma de o Estado aumentar o seu próprio vigor” (SCISLESKI, GUARESCHI, 2010, p. 169).

3.1.1.2. Trincheira 2: A ciência

Numa leitura mais atenta e cuidadosa do caderno Orientação Sexual, percebo, sutilmente o uso da ciência *como uma armadura* que garante fidedignidade para as orientações que precisam ser realizadas em torno da sexualidade. Com isso, entendo a ciência aqui, relacionada ao que Foucault (1999) aponta como discurso de verdade, na medida em que o poder se apresenta como inquisidor, como quem institucionaliza a busca

pela verdade, e conseqüentemente, somos tomados e julgados por esta verdade, pois a mesma se constitui enquanto norma.

O documento apresenta diferentes nuances em relação ao trabalho sobre a sexualidade, considerando as diferentes faixas etárias, distribuindo as ações entre séries iniciais e séries do ensino fundamental, que inclui os adolescentes, tomados como maior “público alvo”. Nessas diferentes nuances, apresenta sugestões de como abordar a temática junto aos alunos, reforçando que a mesma precisa ser abordada por todos os professores, não sendo um *pré-requisito que o professor seja da área de Ciências (comumente associada à sexualidade), já que não se trata de abordagem predominantemente biológica da sexualidade* (BRASIL, 1997, p. 332).

Embora apontem que a abordagem não é predominantemente biológica, salientam, que o professor coordenador das atividades necessita *problematizar e explicitar os valores plurais existentes em cada tema, além de oferecer informação correta do ponto de vista científico, mostrando o caráter dinâmico da evolução da ciência* (BRASIL, 1997, p. 334).

Ainda com relação à legitimidade que este lugar da cientificidade toma no documento, e tendo como pano de fundo a analogia do campo minado e a da sexualidade enquanto incontrolável, o discurso científico possibilita certa normalização dos comportamentos, reforçando o caráter biologicista. Além disso, orientam que, embora se *acolha o que eles [alunos] trazem, em termos de linguagem, para designar partes do corpo, o indicado é utilizar denominações correspondentes adotadas pela ciência* (BRASIL, 1997, p. 321).

Assim, esta cientificidade serve também para a diminuição das ansiedades produzidas em virtude da temática, pois *a explicitação dessas informações e fantasias relacionadas com as mudanças do corpo e com a reprodução possibilita tratar o assunto de modo claro, diminuir a ansiedade, e assimilar noções corretas do ponto de vista científico* (BRASIL, 1997, p. 321).

É ainda interessante observar como a constituição deste documento se dá numa estreita relação entre estratégias de poder disciplinares, que agem sobre o corpo de uma forma mais intensa e outras que se aproximam mais das estratégias biopolíticas, na medida em que ao reforçar os controles epidêmicos e de natalidade, é possível inferir que há uma espécie de estatização do biológico (cf. FOUCAULT, 1999). Neste aspecto há um controle da sociedade que se dá pelo corpo, no corpo biológico, sendo este uma realidade biopolítica (FOUCAULT, 2001).

3.1.2. Atravessamentos heteronormativos

Para a discussão desse marcador, conto com a ajuda de Jorge Larrosa Bondía (2002), pensando na linguagem e produção de sentidos, na medida em que as palavras são tomadas como criadoras de realidades e mecanismos de subjetivação. A partir desta compreensão o mesmo sinaliza que,

nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos, são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (BONDÍA, 2002, p. 21).

Mediante essa compreensão acerca da linguagem e o entendimento da centralidade do conceito de heteronormatividade como parte do desenho deste processo de pesquisar, já apontado anteriormente, como um dispositivo de visibilidade, retomo aqui tal conceito, desmembrando a palavra. Com isso, temos a composição de *Hetero*, prefixo designado como diferente e também como redução de heterossexual e *Norma*, apontada como estado habitual, como princípio de juízos de valor moral ou estético³. Nessa prerrogativa, entendo que é uma composição que aponta para a heterossexualidade como padrão e como parâmetro para juízos de valores. “Trata-se, portanto, de um significado que exerce o poder de ratificar, na cultura, a compreensão de que a norma e o normal são as relações existentes entre pessoas de sexos diferentes” (PETRY, MEYER, 2011, p.196).

Nessa esteira, é inevitável retomar o conceito de gênero, tão caro e constituinte dos estudos e dos movimentos feministas. Então, levemos em consideração que numa teoria social do gênero,

a concepção universal da pessoa é deslocada pelas posições históricas ou antropológicas que compreendem o gênero como uma relação entre sujeitos socialmente constituídos [...]. Este ponto de vista relacional ou contextual sugere que o que a pessoa “é” - e a rigor, o que o gênero “é” - refere-se sempre as relações construídas em que ela é determinada (BUTLER, 2003, p. 29).

Então, antes de mais nada, estou falando de um campo de relações, uma tríade, corpo-gênero-sexualidade, não necessariamente nessa ordem, onde o corpo toma lugar privilegiado, na medida em que é entendido como o objeto das ações. Este corpo é

³ Consulta ao dicionário online: <http://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx>

definido por diversos discursos biológicos, psicológicos, religiosos, entre outros, que marcam o lugar do mesmo como biologicamente definido pela natureza como sendo masculino e feminino, naturalmente sexuado e legitimado pela diferença nas genitálias (MÉLLO, 2012).

Com isso, entendo que,

a distinção entre sexo e gênero atende a tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: consequentemente não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo (BUTLER, 2003, p.24).

Assim, a articulação entre sexualidade e gênero, conforma o modo heteronormativo de como homens e mulheres devem agir, como devem se experienciar e consequentemente como podem se apresentar frente às relações interpessoais (PETRY, MEYER, 2011). Porém, é preciso atentar para o gênero como uma categoria sempre aberta, conforme nos salienta Silva (2008), onde o mesmo

é compreendido para além da mera representação de papéis a serem desempenhados por corpos de homens e mulheres sob a hegemonia da heteronormatividade, é uma complexidade permanentemente aberta. Assim, gênero é uma representação que é vivenciada pelas performances dos sujeitos sociais que a experienciam através da vivência espacial cotidiana e concreta (SILVA, 2008, p. 4).

Dessa maneira, penso nesta conformação corpo-gênero-sexualidade como constituídos e atravessados por diferentes relações de poder, que reforçam o exercício dos mesmos dentro dos critérios apontados como normativos, mesmo quando o corpo se apresenta como o símbolo da transgressão e da fronteira, como no caso das travestis e transexuais, ou ainda, estar colado a uma perversão, ou seja, um processo de patologização das sexualidades não heteronormativas.

Cabe ressaltar ainda o quanto as discussões sobre a heteronormatividade são apontadas como centrais para a teoria *queer*⁴ (SILVA, 2008; SEFTON, 2011), na medida em que ela também possibilita questionar as hierarquias sexuais, possibilitando produzir outras visibilidades, que não a unicidade da heterossexualidade. Nesse sentido, pensar em heteronormatividade é necessariamente falar de processos de normatização. E também apontar para uma marcação ético-política, que força a produção de uma visibilidade em torno de uma produção que conforma corpos e comportamentos.

⁴ Queer pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. [...] Efetivamente, a teoria queer pode ser vinculada às vertentes do pensamento ocidental contemporâneo que, ao longo do século XX, problematizaram noções clássicas de sujeito, de identidade, de agência, de identificação (LOURO, 2001, p. 546-547).

Com isso, tendo a pensar na heteronormatividade como um discurso manifesto.

Discurso este que

reside secretamente em um já dito: mas esse já dito não é simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um “jamais dito”, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro [...]. Supõe assim que tudo que ocorre ao discurso formular já se acha articulado nesse meio-silêncio que o precede (FOUCAULT, 2005, p. 91).

A partir deste apontamento, busco entender o quanto esta conformação da heterossexualidade aparece de forma sutil em torno do documento, que é atravessado por fatores sociais que possibilitaram, de qualquer forma, que alguns contornos em torno das discussões de gênero ganhassem forma. Em todo caso, posso observar que há marcações que incitam o pensamento para a formação de comportamentos esperados para as meninas e comportamentos esperados para os meninos.

Nessa exploração do próprio corpo, na observação do corpo de outros, e a partir das relações familiares é que a criança se descobre num corpo sexuado de menino ou menina. Preocupa-se então mais intensamente com as diferenças entre os sexos, não só as anatômicas, mas todas as expressões que caracterizam o homem e a mulher. A construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade, e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. Esses padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos, e transmitidas através da educação, o que atualmente recebe a denominação de “relações de gênero”. Essas representações internalizadas são referências fundamentais para a constituição da identidade da criança. (BRASIL, 1997. p.296 – grifos meus)

Nesse recorte do documento, percebo que há uma entrada da noção de gênero como construído e atravessado por diferentes fatores sociais e culturais, mas ao mesmo tempo há um reforço para a necessidade de uma diferenciação de tratamento para meninos e meninas, pois esta diferença é tomada como um aspecto constituinte da identidade. Ou seja, uma necessária conformação, dentro de uma compreensão de desenvolvimento saudável da psique, pautada na herança da psicologia. Nesse sentido, colocam que a sexualidade, “*tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois, além da sua potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental das pessoas*” (BRASIL, 1997, p. 295).

Além do mais, no decorrer do documento há pouca menção às discussões em torno de uma sexualidade e uma diversidade sexual que se constroem socialmente. Em decorrência disso, ainda há uma marcação da homossexualidade relacionada a temas tido como polêmicos e vinculados à masturbação, prostituição, abuso sexual, pornografia e aborto. Conforme é possível observar nas sentenças:

os alunos também já trazem questões mais polêmicas sobre sexualidade e já apresentam necessidade e melhores condições para refletir sobre temáticas como aborto, virgindade, homossexualidade, pornografia, prostituição e outras (BRASIL, 1997, p.308).

[...] exigindo progressivamente a discussão de temas polêmicos, como masturbação, início do relacionamento sexual, homossexualidade, aborto, prostituição, erotismo e pornografia, desempenho sexual, disfunções sexuais (BRASIL, 1997, p. 315).

Esta vinculação a temas tidos como polêmicos, também marca um certo lugar do que se compreende como a perversão das práticas não heterossexuais, na medida em que,

muitas vezes se atribui conotação homossexual a um comportamento ou atitude que é expressão menos convencional de uma forma de ser homem ou mulher [...]. Em cada período histórico e em cada cultura, algumas expressões do masculino e do feminino são dominantes e servem como referência ou modelo, mas há tantas maneiras de ser homem ou mulher quantas são as pessoas (BRASIL, 1997, p. 325).

Ainda com relação ao estabelecimento de padrões, que servem como referência e como modelo, o documento evidencia questões relativas a fertilidade, reforçando que as informações e cuidados sobre a sexualidade geram

conhecimento e valorização dos direitos sexuais e reprodutivos. Estes dizem respeito à possibilidade de que homens e mulheres tomem decisões sobre sua fertilidade, saúde reprodutiva e criação de filhos, tendo acesso às informações e aos recursos necessários para implementar suas decisões. (BRASIL, 1997, p. 293)

Nesse sentido, a definição de comportamentos também encontra, com maior intensidade, um destinatário: o corpo feminino. As maiores preocupações e cobranças são voltadas para as meninas, principalmente em torno da temática da gravidez na adolescência. Em diversos momentos, definem-se orientações de saúde, que incluem a busca por orientações junto a ginecologistas e a necessidade de se manter a regularidade nos exames preventivos, com ênfase nos métodos contraceptivos.

É necessário apontar que tal marcação sobre o corpo feminino não se dá somente nesse espaço. Como já salientei em outro momento, os discursos do campo da saúde se transversalizam ao campo da educação, tendo em vista que há um forte investimento no feminino, em termos de políticas públicas em saúde, em virtude das demandas que o próprio documento aponta: gravidez na adolescência (controle das taxas de natalidade e mortalidade) e doenças sexualmente transmissíveis.

Além do mais, é inegável que a escola é cada vez mais o lugar das experimentações em torno do gênero e da sexualidade, embora o seu esforço esteja sempre em torno das estratégias de contenção das mesmas. O que indica que a nossa escola é bastante clássica, pois o educar ainda está vinculado, antes de tudo, a instruir (TERNES, 2004).

Levando em consideração este fator, é importante apontar que o intuito não é fazer uma avaliação sobre as formas como a temática foi abordada, mas é acima de tudo, atentar para a potência com que o espaço da escola investe sobre os sujeitos. A escola, pode se constituir, assim, como um campo de normalizações. E, nesse aspecto, percebo o quanto a heterossexualidade não precisa ser nomeada, visto que está posta, ou seja, “uma das astúcias da norma é não dizer de si. Quem deve explicar-se, desvendar-se, responder a perguntas é quem ‘foge da norma’” (SEFFNER, 2013, p. 155).

Com isso, só retomo e evidencio o quanto a escola se conforma com um campo do Mesmo, do hegemônico, das definições únicas do que se espera de determinados sujeitos. E por isso, embora se aborde as questões relativas ao gênero, estas centralizam-se em torno da construção do que é ser homem e mulher, das mudanças em torno do papel da mulher na sociedade e que ambos os sexos estão se ocupando dos afazeres domésticos. Não há, nesse sentido, uma discussão que se ancore na concepção de uma diversidade sexual.

A partir disso, acaba-se por intensificar a concepção de que a “sexualidade pertence ao âmbito do “privado/individual”, e a educação (compreendida como neutra e, portanto, livre de marcas de gênero e de imposição da norma heterossexual), ao plano do “público/coletivo”” (NARDI, 2010, p. 93), ou seja, se a sexualidade é da dimensão do privado, novamente recaímos sobre processos de individualização e responsabilização.

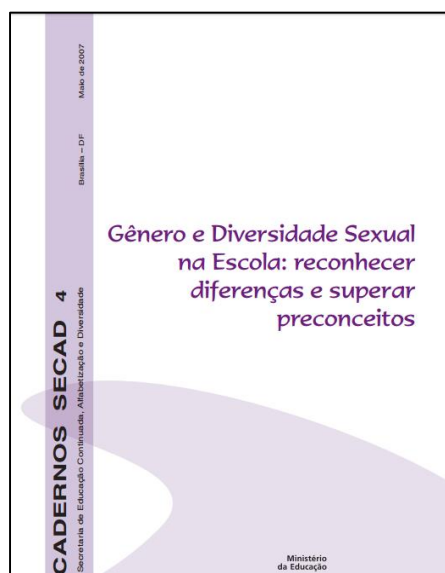
3.2. Caderno Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos

O Cadernos Gênero e Diversidade Sexual na Escola, é constituído a partir da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), alocada dentro do Ministério da Educação, tendo como intuito ser material complementar frente as políticas públicas de educação. Nesse sentido, se destaca que o conteúdo do caderno

é essencialmente informativo e formativo, sendo direcionado àqueles que precisam compreender as bases – históricas, conceituais, organizacionais e legais – que fundamentam, explicam e justificam o conjunto de programas, projetos e atividades que coletivamente compõem a política posta em andamento pela Secad/MEC a partir de 2004 (SECAD/MEC, 2007, p. 5).

O mesmo possui como público gestores, professores e os diferentes profissionais que atuam na área da educação, além de algumas instituições nomeadas como parceiras, como Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), e a União Nacional dos

Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Tendo em vista que o caderno é produzido no intuito de contemplar informações que sejam pertinentes para este público, aparece pautado pela sustentabilidade e inclusão social, buscando a garantia de uma educação que seja, efetivamente para todos.



Além dos aspectos em torno do documento em si, é importante ressaltar que a SECAD, nasce em 2004, com intuito de atender as demandas dos movimentos sociais em torno da inclusão, com valorização da diversidade e das diferenças, levando em consideração os direitos humanos e a efetivação de políticas públicas intersetoriais e transversais⁵.

A partir destes apontamentos, trabalho a análise deste documento tendo como ponto de visibilidade o marcador da diversidade e equidade, dentro da perspectiva de uma educação para todos. Este marcador contempla duas grandes discussões: a transversalidade da dimensão da diversidade para as discussões relativas a gênero, sexualidade e diversidade na escola; a concepção de conceitos/discussões de gênero como operadores políticos.

⁵ Informações retiradas do site da SECAD (Atual SECADI) disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao?msg=1&l=aW5kZXgucGhwP29wdGlvbj1jb21fY29udGVudCZ2aWV3PWJ1c2NhZ2VyYWwmSXRlbWlkPTE2NCZwYXJhbXNbc2VhcmNoX3JlbGV2YW5jZV09QWxlamFuZHJhIEtpc3MmZD1zJnBhcmFtc1tkZV09JnBhcmFtc1thdGVdPSZwYXJhbXNbc2V0aWRdPSZwYXJhbXNbc2VhcmNoX21ldGhvZF09YWxsJnBhcmFtc1tvcmRdPXBBy>

3.2.1. Equidade e diversidade como perspectiva transversal: EDUCAÇÃO PARA TODOS

O caderno da SECAD, Gênero e Diversidade Sexual na Escola, traz em sua introdução o seguinte parágrafo:

A crescente mobilização de diversos setores sociais em favor do reconhecimento da legitimidade de suas diferenças tem correspondido a uma percepção cada vez mais aguda do papel estratégico da educação para a diversidade. Ela é vista como fator essencial para garantir inclusão, promover igualdade de oportunidades e enfrentar toda sorte de preconceito, discriminação e violência, especialmente no que se refere a questões de gênero e sexualidade (SECAD/MEC, 2007, p. 9, grifos meus).

Portanto, inicio a análise por esse parágrafo, visando, apontar os direcionamentos para este marcador de análise, que terá como principal disparador de visibilidade o conceito de gênero, a partir das teorizações da teoria *queer*, como já bem salientado em outros momentos. Além deste, destaco que, como a linha de enlace da referida análise, emergiram outras duas palavras: Equidade e Diversidade. Nesse sentido, trago este trecho para construir a partir dele, na medida em que sinaliza a perspectiva adotada pelo documento.

Levando em consideração estes primeiros sinais, retomo as palavras como processos de subjetivação, e nesse sentido poder pensar que o contorno dado ao documento, a partir das palavras Equidade e Diversidade, se aproxima, com maior veemência da perspectiva de uma educação para todos. A partir disso, percebo a transversalidade da equidade, que coloca em voga justamente a concepção de uma necessária igualdade de direitos e o reconhecimento destes como individuais.

E é dentro dessa perspectiva que o conceito de gênero aparece como principal propulsor de visibilidade, na medida em que o mesmo "é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder" (SCOTT, 1989, p. 21). Trata-se, portanto, de olhar para a educação como um espaço que produz e reproduz estas relações, mas que também pode criar linhas de fuga. Por linhas de fuga, segundo Deleuze e Parnet (1998), entende-se a possibilidade de considerar e produzir

o fato e o direito do intempestivo; um tempo não pulsado, uma heciedade como um vento que se levanta, uma meia-noite, um meio-dia. Pois as reterritorializações se fazem ao mesmo tempo: monetária, sobre novos circuitos; rural, sobre novos modos de exploração; urbana, sobre novas funções etc. [...] porque a linha de fuga ou de ruptura conjuga todos os movimentos de desterritorialização, precipita seus quanta, arranca suas partículas aceleradas que entram em vizinhança umas das outras, leva-as para um plano de consistência ou uma máquina mutante (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 111).

Nessa perspectiva, o documento aponta que as discussões em torno do gênero, diversidade sexual e sexualidade estão atreladas a uma noção de educação inclusiva, aproximando as discussões do campo da identidade. Essa marcação de *uma educação para todos*, uma educação para a diversidade é o que dá o tom e legitima essa temática dentro das prerrogativas da inclusão, na medida em que supõe uma necessária estratégia para garantir as condições para o processo de escolarização, o que também se constitui como bandeira de lutas dos movimentos LGBT.

Nesse panorama, os próprios sujeitos da diversidade sexual passam, respaldados pelos movimentos sociais, a reivindicar seu lugar na escola, usando, como estratégia, cada vez mais um dizer sobre si mesmo, uma espécie de *outing* da nossa época, em que não basta apenas revelar-se gay; antes, é preciso confessar a verdade sobre seu sexo e sua sexualidade (SIERRA, CÉSAR, 2014, p. 40).

Portanto, estes apontamentos indicam um paradoxo: é necessário marcar a diferença para produzir igualdade. E a igualdade, se constitui então, na anulação da diferença. Isso me faz pensar, que, na medida em que estamos num mundo neoliberal excludente, e que há esta máxima da educação para todos, o que aparece em discussão é justamente as noções de identidade, diferença e diversidade, como estratégia para a gestão daqueles que fogem das normas estabelecidas (LASTA, HILLESHEIM, 2014).

Com isso há uma produção de afastamento do caderno Gênero e Diversidade Sexual na Escola, das discursividades do campo da saúde, reforçando ao citar Weeks (1999) que, *“muitas iniciativas em que se abordavam as temáticas relativas à sexualidade acabaram por alimentar uma visão conservadora de educação sexual – uma espécie de política sexual voltada a conter ameaças à família e ataques à normalidade heterossexual”* (SECAD/MEC, 2007, p. 13).

Além disso, percebo uma busca por esta marcação e afastamento das discussões produzidas para além dos contornos da saúde, na medida em que se realizam críticas para as práticas voltadas somente para a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência. Como é perceptível na sentença abaixo:

Com efeito, nota-se, por um lado, que, em função de tais iniciativas estarem, com enorme frequência, fortemente vinculadas a preocupações centradas na prevenção da Aids, de doenças sexualmente transmissíveis (DST) e de gravidez precoce ou indesejada, o discurso tendia a não apontar para a emancipação, o reconhecimento de direitos sexuais e a sexualidade como fator de construção de conhecimento (SECAD/MEC, 2007, p. 13).

Nesse sentido, o documento preocupa-se em abordar questões conceituais importantes em torno da temática, como por exemplo gênero e heteronormatividade, utilizando referenciais teóricos que se aproximam dos estudos feministas e auxiliam num

processo de desconstrução das concepções essencialistas de gênero, dentre elas Scott, Louro, Bourdieu e Butler. Com isso, constatamos que existem conceitos que dão o tom da discussão: gênero, diversidade, identidade, sexualidades, heteronormatividade e garantia de direitos.

Nessa prerrogativa, em torno de uma discussão em torno de uma concepção essencialista de gênero e de uma identidade sexual tomada como uma posição verdadeira, o documento frisa que este entendimento corre o risco de

resvalar para uma naturalização tão simplificadora e alienante quanto qualquer outra – que prefere pensar as orientações sexuais como realidades fixas, a-históricas, a-culturais e universais. Equivale também a conferir invisibilidade a um universo muito mais pluralizado, múltiplo e dinâmico do que os termos heterossexual ou homossexual tendem a supor (SECAD/MEC, 2007, p. 18, grifos meus).

A partir desse apontamento, novamente à uma busca pelas discussões em torno das concepções sobre diversidade. Cabe salientar, que este conceito age numa fronteira entre a possibilidade de abrir discussões e desconstruções potentes em relação aos essencialismos identitários, assim como pode recair numa exaltação das diferenças, reforçando discursos altruístas e politicamente corretos. Ou seja,

se, por um lado, a utilização desse conceito pode revelar o surgimento de uma inflexão do pensamento social, por outro, a imprecisão ou seu uso indiscriminado pode restringir-se ao simples elogio às diferenças, pluralidades e diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades (RODRIGUES, ABRAMOWICZ, 2013, p. 17).

Ainda nessa perspectiva, torna necessário reforçar que a concepção de diversidade no âmbito escolar estava vinculado, num primeiro momento a uma inovação da educação especial, porém esta concepção foi ganhando outros contornos e a aproximando-se da noção de uma educação para todos. Ligado, portanto, às discursividades da inclusão (QUARTIERO, 2009).

Nesse sentido, tomo como importante pensar nos atravessamentos e nas compreensões que se constituem na concepção sobre a diversidade e, conseqüentemente sobre a diferença. Vianna (2015), salienta que o conceito de diversidade sexual está atrelado às múltiplas formas de expressão de identidades de gênero e práticas da orientação sexual, porém o mesmo pode vir mascarado pela desigualdade social. Ressaltando, a partir disso que

a palavra diversidade tem, portanto, muitos significados, politicamente construídos e dirigidos a problemáticas muito diferentes e às vezes até contraditórias da discriminação. Se é verdade que o uso do termo diversidade permite ganhar apoios na discussão política (por exemplo, com os empresários para implementar políticas específicas no emprego), perde em especificidade

e precisão na construção das próprias demandas de direitos e agendas políticas (VIANNA, 2015, p. 796).

Com isso, pensar nestes atravessamentos é fazer um exercício de dar-se conta, na medida em que a uma linha muito sutil entre os argumentos que legitimam a luta contra os estereótipos, os processos discriminatórios e o respeito às diferenças e os argumentos que legitimam os processos de sujeição (FLEURI, 2006). Nessa perspectiva, em alguns momentos,

a diversidade esvazia a diferença pois o diverso contém em si a ideia de identidades que se relacionam, compõem-se e toleram-se como se fosse possível estabelecer diálogos igualitários sem as hierarquias de poder/saber, sendo que a função própria da diferença é borrar as identidades e não instituí-la (RODRIGUES, ABRAMOWICZ, 2013, p. 18).

Dessa forma, aponto para um exercício constante de olhar e pensar a partir da diferença, pois a constituição de uma noção de diversidade sexual também pode produzir um engessamento deste lugar, definindo uma “identidade reconhecível, num corpo traduzível, selando outras potencialidades de vida que o próprio movimento LGBT poderia experimentar, inclusive no que se refere à inserção de sua população na escola” (SIERRA, CÉSAR, 2014 p. 38).

Nessa esteira, levanto as questões acima, considerando que a educação se coloca como responsável por fazer “de cada um de nós alguém; alguém com uma identidade bem definida pelos cânones da normalidade, os cânones que marcam aquilo que deve ser habitual, repetido, reto, em cada um de nós” (FERRE, 2011, p. 196).

Além dos aspectos relativos à concepção de diversidade, o documento analisado coloca as discussões sobre gênero e diversidade sexual marcadamente como um campo ético e político. Para tal, salientam os movimentos sociais e a importância dos mesmos para o enfrentamento de violências e a possibilidade de garantia de acesso e direitos igualitários, algo que perpassa a própria constituição da secretaria (SECAD) responsável pela elaboração do caderno. Assim,

a SECAD foi construída com a perspectiva de contribuir para essa mudança na política pública: conseguir compatibilizar o conteúdo universal da educação com o conteúdo particularista e diferencialista de ações afirmativas para grupos, regiões e recortes específicos; dar conta, portanto, de colocar no centro da política pública em educação o valor das diferenças e da diversidade, com seus conteúdos étnico-racial, geracional, de pessoas com deficiência, de gênero, de orientação sexual, regional, religioso, cultural e ambiental (RODRIGUES, ABRAMOWICZ, 2013, p. 25).

Embora a SECAD tenha como proposta fundante de seu trabalho buscar uma centralidade, no campo da educação, da diversidade, é importante apontar que há um movimento de colocar a temática para dentro, porém as estratégias em torno de um

trabalho de desconstrução da noção essencialista de gênero são fragilizadas. Nesse sentido, incluir as temáticas de gênero e diversidade sexual não se constitui como garantia de uma mudança na prática dos currículos e das escolas (SIERRA, CÉSAR, 2014).

Além destes aspectos, cabe o apontamento para a própria organização do material do caderno. O caderno contempla um apanhado histórico em torno dos movimentos sociais, principalmente o movimento feminista e LGBT; uma afirmação de conceitos importantes como propulsores para pensar outras formas de abordar a temática; um levantamento e análise das principais políticas públicas que balizam a mesma e por fim, apresentam experiências de educação continuada e/ou projetos realizados em diferentes estados do país. Chamo a atenção para esta forma de organização, pois entendo que esta possibilita ao leitor uma clara dimensão do espaço que estas discussões precisam tomar no âmbito da educação, oferecendo, em alguma medida, suporte para pensar as práticas destinadas a trabalhar com a temática de gênero, sexualidade e diversidade sexual.

3.3.Deslocamentos discursivos: do corpo ao desejo

A partir do que venho apontando até este momento, com a análise dos dois documentos, já foi possível sinalizar algumas diferenças em termos de concepção sobre a abordagem de gênero, sexualidade e diversidade sexual. Mas, para além disso, busco, nesse marcador, poder pensar as condições de possibilidade de cada um dos documentos analisados, condições estas que marcam uma determinada forma de abordar o tema, em virtude de seus tempos e movimentos.

Nesse sentido, pensar em condições de possibilidade é pensar em acontecimentos, questões que visibilizam determinadas discursividades. Com isso não falo de descobrir algo, mas de atentar para os instantes, conforme nos aponta Deleuze (1992), ao sinalizar que os acontecimentos “não se explicam pelos estados de coisas que os suscitam, ou nos quais eles tornam a cair. Eles se elevam por um instante, e é este momento que é importante, é a oportunidade que é preciso agarrar” (p. 218).

Levando em consideração estes fatores, cabe salientar o quanto as políticas públicas também funcionam como condições de possibilidade para que determinadas ordens e verdades sejam estabelecidas (LASTA, HILLESHEIM, 2014). Nessa perspectiva, tomo estes documentos como produtores de subjetividades, na medida em que se destinam à um leitor determinado, e, especialmente, a um campo determinado: a

escola. Ressalto, portanto, a importância desse espaço como local privilegiado das ações do poder, pois, conforme nos aponta Louro (1997),

desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização (LOURO, 2003, p. 57).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem a partir do período de efervescência do país, dos movimentos sociais e da abertura democrática. Nesse cenário também se fortaleceram os movimentos feministas e LGBT, pressionando espaços, principalmente na educação, na medida em que esta é a principal via de garantia de direitos, legitimada constitucionalmente. Com essa conjuntura, aparecem os temas transversais, e dentre eles o caderno de Orientação sexual.

Segundo César (2009),

inspirada pela reforma educacional espanhola organizada pelo partido popular, ultraconservador, no início dos anos 90, a educação brasileira tomou para si a concepção dos temas transversais e instituiu educação sexual como um dos temas a serem trabalhados nos PCNs. O fascículo sobre o tema Transversal Orientação Sexual, publicado em 1997, consolidou definitivamente a escolarização de uma educação para o sexo (CÉSAR, 2009, p. 42).

Além destes aspectos, lembro que o período de 1980 até os anos 2000⁶ foi marcado pela epidemia de Aids no Brasil e as diferentes estratégias para a prevenção e tratamento da doença. Levando em consideração que esta temática também constitui as demandas dos movimentos sociais, inevitavelmente ela perpassa a necessidade de uma legitimidade da mesma no âmbito escolar. Por isso é perceptível o atravessamento da concepção de prevenção/risco eminente, em torno da sexualidade.

Nessa perspectiva, os PCNs, em seu caderno Orientação Sexual, visibilizam a temática, mas marcadamente a uma interferência/ação sobre o corpo. A maior parte da construção em torno da sexualidade toma a mesma como *inerente a vida e ao desenvolvimento humano, as mudanças corporais e de comportamento*, reforçando aspectos biológicos sobre a mesma e uma posição da educação como transmissora de informação em torno desta sexualidade esperada.

A partir disso, é perceptível uma estratégia de controle sobre os corpos desviantes, mediante a produção de um *exercício seguro da sexualidade*, estabelecendo e delimitando formas de cuidado e de uso sobre o corpo. Nesse sentido há uma ênfase sobre os corpos e para o quanto é possível educa-los para aquilo que se deseja em termos de sexualidade.

⁶ Informações disponíveis com maiores detalhes em: <http://www.aids.gov.br/pagina/historia-da-aids>

Este processo em torno do que se espera por exercício seguro e consciente da sexualidade, remonta em alguma medida a marcação de formas de ser e agir e conseqüentemente a ideia de uma *identidade verdadeira*, definidora do sujeito. Delimitando e reforçando os comportamentos aceitáveis e os tidos como anormais. Nessa perspectiva é necessário pensar também o quanto a escola pede estas classificações e estes ordenamentos dos corpos, no intuito mesmo de domesticá-los, abrindo pouco ou nenhum espaço para o desconhecido.

Conforme Siérra e César (2014) *apud* Pocahi e Dorenelles (2010), no “modelo escolar identitário, a instituição continua a excluir o desconhecido, isto é, todos aqueles que ela considera como abjeção incompreensível” (p. 42). Nessa perspectiva, de uma ação direta sobre os corpos, por intermédio da sexualidade, aproxima-se da concepção de uma sociedade disciplinar, na medida em que estas vinculam-se a estratégias de vigilância sobre estes sujeitos que possuem uma sexualidade *incontrolável e que invade o espaço escolar*.

Estas discussões levam a reforçar o quanto a escola pode ser entendida e operada como um dispositivo disciplinar, pois o espaço escolar é passível de regramentos, que delimitam os tempos e espaços, reverberando numa ação minuciosa sobre o corpo enquanto “objeto e alvo do poder” (FOUCAULT, 1987, p. 117), considerando ainda todo o aparato de vigilância implicado. Portanto, “o controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo” (FOUCAULT, 1987, 130). Ainda com relação ao poder disciplinar e suas estratégias de atuação, preciso ressaltar a centralidade da vigilância sobre os corpos, tendo em vista que a mesma “torna-se um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar” (FOUCAULT, 1987, p. 147).

Nessa perspectiva, o corpo é tomado como um sinal de identidade, como uma superfície onde se inscreve tanto aquilo que se é, quanto aquilo que não se é. Levando em consideração este aspecto, seria ingenuidade supor que algumas inscrições não apresentam valorações distintas. Louro (2000) salienta que este determinismo, leva ao não questionamento, a invisibilização das diferenças.

Esquecemos de indagar a respeito das razões por que certas características (um pênis ou uma vagina, a cor da pele, o formato dos olhos ou do nariz) são tão especiais; deixamos de perguntar por que esses e não outros elementos (as orelhas, o tamanho das mãos ou dos braços, por exemplo) foram escolhidos como definidores de uma identidade sexual, de raça, étnica ou de gênero. Esquecemos que a identidade é uma atribuição cultural; que ela sempre é dita

e nomeada no contexto de uma cultura. Esquecemos que os corpos são significados, representados e interpretados culturalmente, que diferentes sociedades e grupos atribuem significados também diferentes às características físicas: que determinados traços ou características podem ter importância, serem considerados notáveis e, então, se constituírem em "marcas" definidoras, ou, ao contrário, permanecerem banais, irrelevantes (LOURO, 2000b, p. 62).

O Caderno da SECAD, Gênero e Diversidade Sexual na Escola, também nasce em alguma medida, a partir dos movimentos sociais, pois estes forçam outros modos de inclusão das temáticas sobre gênero e sexualidade. A partir dos contornos em torno do corpo, dados pelos PCNs, o mesmo se constitui na demanda de abrir a discussão para a concepção de diversidade sexual, retomando os atravessamentos ético políticos sobre o tema.

Nesse sentido, o caderno se constitui numa perspectiva de produção de outros discursos sobre a temática, que marquem um afastamento do campo da saúde e aproximam do campo político. Podemos pensar no mesmo como uma rachadura, uma tentativa de produzir ruído nas naturalizações.

Porém, esta mudança de direção não é um movimento apolítico, ela se apresenta em consonância com as estratégias de inclusão de uma sociedade neoliberal, que busca a todos, aproxima a todos e produz o imperativo da inclusão. Ninguém está fora das malhas do poder. Nessa perspectiva, o deslocamento discursivo produzido também se constitui enquanto resposta para este movimento.

Com isso, há uma aproximação das estratégias disciplinares, presentes com maior intensidade nos PCNs, das estratégias reguladoras, ou seja, percebe-se, a partir da análise destes documentos uma confluência, uma qualificação e a ênfase nos discursos da diversidade. Este discurso, paulatinamente, reforça as estratégias biopolíticas, ao que Foucault (1999) aponta ao falar desta transição, reforçando que

a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que esta multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos. E, depois, a nova tecnologia [biopoder] que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjuntos que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. Logo, depois de uma primeira tomada de poder sobre o corpo que se fez consoante o modo da individualização, temos uma segunda tomada de poder que, por sua vez, não é individualizante mas que é massificante [...] (FOUCAULT, 1999, P. 289).

É importante reforçar que ao falar de uma mudança, não falo de algo que passou de uma forma para outra, como uma ruptura, mas como movimentos que coexistem, que

se intensificam conforme as condições de possibilidade. Nesse sentido, levo em consideração que

as estratégias mobilizadas para governar as populações constituíram-se na ordem da biopolítica e desde então se apoiaram no biopoder. Como bem sabemos, isso não significou o desaparecimento do poder disciplinar; o que ocorreu foi uma articulação entre este e aquele, cada um complementando o outro e até se potencializando mutuamente (VEIGA-NETO, LOPES, 2007, p. 955).

Portanto, posso inferir que os tensionamentos produzidos com os dois documentos me fez pensar que o deslocamento está na direção das ações do poder, que embora coexistam, atuam com maior e/ou menor intensidade sobre o corpo individualizado. Digo isto, para reforçar o que já aponte, ao mencionar as estratégias e ações sobre os corpos, mediante as formas de controle e prevenção, pautados nos discursos da saúde e o movimento percebido no caderno da SECAD, que aproxima as discussões de gênero, sexualidade e diversidade sexual dos discursos neoliberais da inclusão. Ou seja, pautado na lógica de aproximar todos da norma, onde se vigia, mas também se regula, mensura, controla, não mais somente pelas ações diretas ao corpo, mas para a dimensão do desejo, na produção de formas aceitáveis de expressão da sexualidade.

Considerando todos estes aspectos, percebo que o deslocamento discursivo apresentado, me fez pensar o quanto as tentativas de rasura e estranhamentos em torno da diferença, tornam a Teoria *Queer* e suas ferramentas conceituais como potentes para pensar de outros modos as temáticas de gênero e sexualidade no campo da educação. Ainda estamos numa lógica marcadamente pautada por identidade fixas e imutáveis, o que dificulta pensar a complexidade que a *diferença* necessariamente produz.

Levando em consideração estes apontamentos, sinalizo o quanto o *queer* movimenta o campo de modo a produzir uma maior visibilidade para a diferença, afastando/rasurando as questões frente ao campo da diversidade. Nesse sentido, como salienta Louro (2001), o movimento metodológico proposto pela teoria é marcadamente o de desconstruir, entendendo que “desconstruir um discurso implicaria em minar, escavar, perturbar e subverter os termos que afirma e sobre os quais o próprio discurso se afirma” (p.548).

Nessa perspectiva, Silva (2010) salienta que a teoria *queer* busca radicalizar a concepção de fronteiras de identidade, busca conceber a possibilidade de cruzamento das fronteiras identitárias, produzindo portanto, uma reviravolta epistemológica.

A teoria *queer* quer nos fazer pensar *queer* (homossexual, mas também “diferente”) e não *straight* (heterossexual, mas também “quadrado”): ela nos

obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável [...]. É aqui que entra a conotação ambígua do termo *queer* em inglês. O homossexual é o *queer*, o estranho da sexualidade, mas essa estranheza é virada contra a cultura dominante, hegemônica, para penetrar em territórios proibidos de conhecimento e de identidade. O *queer* se torna, assim, uma atitude epistemológica [...] (SILVA, 2010, p. 107).

Com isso, fecho este marcador buscando pensar o quanto o deslocamento discursivo produzido a partir dos tensionamentos entre os dois documentos analisados, forçaram a busca para pensar de outros modos.

4. NA TENTATIVA DE FECHAR COSTURAS

Finalizo esta escrita apontando para o quanto as discussões produzidas neste trabalho não se encerram em si mesmas e não são únicas na produção acadêmica, embora há que se sinalizar que é preciso continuar investindo, permanentemente, para manter em pauta as discussões relativas a gênero, sexualidade e diversidade sexual no campo da educação. Além disso, é preciso levar em consideração que o mesmo é permeado por discussões ético-políticas, de lutas e jogos de força, que constituem o atual cenário em torno dos movimentos das políticas afirmativas e o campo das garantias de direitos. Falo desses aspectos, pois não consigo dissociar as discussões realizadas neste trabalho de um campo de lutas e movimentos sociais.

A partir disso, aponto para a centralidade das discussões no campo da saúde, balizados pelos discursos preventivistas, tanto das doenças sexualmente transmissíveis quanto de gravidez na adolescência. Na verdade, há pontos de prevenção à própria sexualidade, já que essa é posta como incontrolável, ao mesmo tempo em que precisa, necessariamente de um contorno, para a garantia de um exercício saudável.

Sinalizo estes aspectos pois os mesmos conformam com maior intensidade o campo da educação, na medida em que estão postos nos PCNs, ganhando, portanto, maior legitimidade. De qualquer forma, a entrada das discussões sobre gênero, diversidade sexual, sexualidade e heteronormatividade, propostos pelo caderno Gênero e Diversidade Sexual na Escola, da SECAD, possibilitam outros arranjos para a temática no campo da educação. Mesmo incipiente, é um movimento que rasura a lógica de centralidade no campo da saúde e passa a dar maior ênfase para o quanto a diferença produz outros modos, ela se introduz, mesmo que forçosamente.

Além destes aspectos, é preciso reforçar que o tom dado a análise não foi de avaliação de um material para com o outro, mas antes de tudo, de permitir uma visibilidade, entendendo a mesma, não

como formas de objetos, nem mesmo formas que se revelariam ao contato com a luz e com a coisa, mas formas de luminosidade, criadas pela própria luz e que deixam as coisas e os objetos subsistirem apenas como relâmpagos, reverberações, cintilações (DELEUZE, 1988, p. 62).

Portanto a pesquisa se constituiu, antes de mais nada, como relâmpagos, reverberações, cintilações, não no sentido de definir as verdades sobre o tema, mas produzir estranhamentos, questões e conseqüentemente novas possibilidades de

entendimento acerca dos atravessamentos que compõem as discussões sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual.

Assinalo, então, que há pouca discussão em torno da diversidade sexual, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, especialmente nos PCNs, ficando evidente que a saúde e a lógica biologicista se apresentam como discursos dominantes, o que, em alguma medida, quase invisibiliza os movimentos sociais, especialmente o feminista e LGBT. Ou seja, nessa perspectiva, a prevenção é o primeiro e principal cenário, sendo colocado como justificativa para inclusão da temática nos currículos e planos políticos pedagógicos.

Além disso, há uma abertura e aproximação do campo das prerrogativas de uma *Educação para Todos*, calcando as discussões, quando não balizadas pelos discursos da saúde, no altruísmo e na inclusão, reforçando um processo de apaziguamento das diferenças.

A partir dessas considerações, se apresenta a necessidade de mais pesquisas que possam produzir outras alternativas para o trabalho com a temática, dando maior visibilidade para a diferença. Com isso, destaco, mediante a análise realizada no presente trabalho, o quanto a perspectiva heteronormativa marca as diferentes práticas escolares, (re)produzindo padrões hegemônicos e aproximando aqueles que fogem das normativas estabelecidas das práticas inclusivas.

5. REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. In: Estudos Feministas, ano 09, 2 sem, p. 575-585, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf>. Acesso em: 29 ago 2015.
- AYRES, J. R. C. M. Sobre o Risco: Para Compreender a Epidemiologia. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr, Nº 19, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em: 30 mai 2016.
- BRASIL. Caderno de Orientação Sexual. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf> Acesso em: 07 nov 2015.
- BRASIL. Caderno Introdução. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1997 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 07 nov 2015.
- BISOL, Cláudia Alquati; TAPIA, Amanda Menezes. A Psicologia e o Conceito de Risco: Estudos Publicados entre 1999 e 2010. In: PSICO - PUCRS, v. 43, n. 3, p. 309-316, jul./set. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/7824> Acesso em: 15 mai 2016
- BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CASTIEL, Luis David. A medida do possível... saúde, risco e tecnobiociências. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/ynw9g/pdf/castiel-9788575412701.pdf> Acesso em: 22 abr 2016
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. In: Educar, n. 35, p. 37-51. Curitiba: Editora UFPR, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000300004 Acesso em: 11 ago 2015.
- CRUZ, Lilian Rodrigues; HILLESHEIM, Betina. Vulnerabilidade Social. In: FERNANDES, Rosa M. C.; HELLMANN, Aline (org.). Dicionário crítico: política de assistência social no Brasil. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2016. Disponível em: https://www.ufrgs.br/cegov/publicacao/v/70?n=Dicion%C3%A1rio_Cr%C3%ADtico%3A_Pol%C3%ADtica_de_Assist%C3%Aancia_Social_no_Brasil Acesso em: 12 jun 2016.
- CZERESNIA, Dina. Ciência, técnica e cultura: relações entre risco e práticas de saúde. In: Cad. Saúde Pública, 20(2):447-455, mar- abr. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v20n2/12.pdf> Acesso em: 18 mai 2016.

DELEUZE, G. Diferença e repetição. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. Conversações. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G.; PARNET, C. Diálogos. Trad. de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

FERRE, Núria Perez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: Manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.) Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica: 2011. p. 195-214.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. In: Cadernos de Pesquisa, n. 114, novembro, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf> Acesso em: 30 abr 2016.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. In: Educação e Sociedade, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 07 jun 2016.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. Trad. Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975/1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. 16. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: a vontade de saber. 16 ed. São Paulo: Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento (1926-1984). Tradução Elisa Monteiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. In: Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/04.pdf> Acesso em: 18 nov 2015.

HILLESHEIM, Betina; CRUZ, Lilian Rodrigues. Risco, Vulnerabilidade e Infância: algumas aproximações. In: CRUZ, Lilian Rodrigues; GUARESCHI, Neuza (org.). Políticas Públicas e assistência social: diálogo com as práticas psicológicas. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

KIRST, Fernanda Schwinden Dallamico. Os Programas 'Saúde na Escola' e 'Saúde e Prevenção nas Escolas': dos riscos biopolíticos à estratégia de governo dos sujeitos escolares. Dissertação de mestrado. Programa de pós graduação em Educação. UNISC: Santa Cruz do Sul, 2015. Disponível em:
<http://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/542> Acesso em: 15 abr 2016

LASTA, Letícia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. In: *Psicologia e Sociedade*, nº 26 – ed. Especial, p. 140-149, 2014. Disponível em:
<http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs2/index.php/seerpsicsoc/article/view/3732/2362>
Acesso em: 06 jun 2016.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2 ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2000a.

LOURO, Guacira Lopes. *Corpo, Escola e Identidade*. In: *Educação & Realidade*, 25 (2), p. 59-76, jul/dez, 2000b. Disponível em:
<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/46833/29119> Acesso em: 19 jun 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer - Uma política pós-identitária para a educação. *Estudos Feministas*, ano 09, 2 sem, p. 541-553, 2001. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf> Acesso em: 29 ago 2015

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

LUIZ, Olinda do Carmo; COHN, Amélia. Sociedade de risco e risco epidemiológico. In: *Cad. Saúde Pública*, 22(11):2339-2348, nov. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2006001100008&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 15 mai 2016.

MACHADO, Roberto. *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault*. 1. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

MÉLLO, Ricardo Pimentel. *Corpos, heteronormatividade e performances híbridas*. In: *Psicologia & Sociedade*; 24 (1), p. 197-207, 2012. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000100022
Acesso em: 30 mai 2016.

NARDI, Henrique Caetano. *Políticas públicas, governamentalidade e diversidade sexual: as tecnologias da educação como campo de investimento e inflexão do dispositivo da sexualidade*. In: JOBIM, Solange; SOUZA, Marcia Moraes (org.). *Tecnologias e modo de ser no contemporâneo*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio e 7 Letras, 2010. p. 75-98.

PETRY, A. R., MEYER, D. E. E. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. *Textos & Contextos* (Porto Alegre) v. 10, n. 1, p. 193 - 198, jan./jul. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/7375/6434> Acesso em: 07 set 2015.

QUARTIERO, Eliana Teresinha. A diversidade sexual na escola: produção de subjetividades e políticas públicas. Dissertação de mestrado. Programa de pós graduação em Psicologia Social. UFRGS: Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16340/000699460.pdf?sequence=1> Acesso em: 24 ago 2015.

RODRIGUES, Tatiane Consentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. In: *Educação e Pesquisa*. v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100002 Acesso em: 30 mai 2016.

SANTOS, Iolanda U. Montano. Cuidar e curar para governar: as campanhas de saúde na escola. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. UFRGS: Porto Alegre, 2004. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5562> Acesso em: 22 abr 2016.

SCISLESKI, Andrea; GUARESCHI, Neuza. Governando a vida: (pro)vocações para a psicologia. In: GUARESCHI, Neuza et al (org.). *Psicologia, formação, política e produção em saúde*. Porto Alegre: Edipuc, 2010. p. 167-183.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*. New York: Columbia University Press, 1989. Disponível em: http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/%C3%AAner-o-Joan%20Scott.pdf Acesso em: 08 set 2015.

SECAD/MEC. *Caderno 4: Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília, 2007. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad4_gen_div_prec.pdf Acesso em: 04 nov 2015.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. In: *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./mar. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a10> Acesso em: 30 mai 2016.

SEFTON, Ana Paula. Sexualidade para além da heterossexualidade: representações de homossexualidade na literatura infanto-juvenil. In: *Textura*, n.24, jul./dez, p. 52-74. Canoas, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/878/653> Acesso em: 30 mai 2016.

SIERRA, Jamil Cabral; CÉSAR, Maria Rita de Assis. Governamentalidade neoliberal e o desafio de uma ética/estética pós-identitária LGBT na educação. In: *Educar em Revista*, Edição Especial n. 1, p. 35-51. Curitiba: Editora UFPR, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000500004&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 06 jun 2016.

SILVA, Joseli Maria. A cidade dos corpos transgressores da heteronormatividade. In: *Anais do X Colóquio Internacional de Geocrítica*. Universidade de Barcelona. Barcelona, 2008. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/xcol/438.htm> Acesso em: 30 mai 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 3º ed. Autêntica, 2010.

SOARES, Carmen Lúcia. Escultura da carne: o bem-estar e as pedagogias totalitárias do corpo. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). *Para uma vida não-facista*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

SPINK, 2001 Trópicos do discurso sobre risco: risco-aventura como metáfora na modernidade tardia. *Cad. Saúde Pública* vol.17 no.6 Rio de Janeiro Nov./Dec. 2001 disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2001000600002 acesso em: 15 maio 2016.

STEPHANOU, Maria. Saúde pela educação. Escolarização e didatização de saberes médicos na primeira metade do século XX. In: *Anais I Congresso Brasileiro da História da Educação*. Nov/ 2000. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/114_maria_ste.pdf Acesso em: 22 abr 2016.

TERNES, José. Foucault e a Educação: em defesa do pensamento. In: *Educação & Realidade*, n.29(1) jan/jun, 2004. p. 155-168. Disponível em: <http://seer.ufg.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25423/14749> Acesso em: 30 mai 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. In: *Educação e Sociedade*, vol. 28, nº 100 – Ed. Especial, p. 947-963. Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf> Acesso em: 30 mai 2016.

VIANNA, Cláudia Pereira. Gênero, sexualidade e políticas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. In: *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, maio/ago, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a09v23n2.pdf> Acesso em: 29 nov 2015.

VIANNA, Cláudia Pereira. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. In: *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. 3, p. 791-806, jul./set. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2015nahead/1517-9702-ep-1517-97022015031914.pdf> Acesso em: 06 jun 2016.