



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO
E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

JOSÉ RAFAEL BARBOSA RODRIGUES

**ESCOLA SEM HOMOFOBIA:
FORMAS E FORÇAS DE UM DISCURSO**

BELÉM
2018

JOSÉ RAFAEL BARBOSA RODRIGUES

**ESCOLA SEM HOMOFOBIA:
FORMAS E FORÇAS DE UM DISCURSO**

Texto dissertativo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Linha de pesquisa: Currículo da Educação Básica

Orientadora: Profa. Dra. Josenilda Maria Maués da Silva

BELÉM

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RODRIGUES, José Rafael Barbosa
ESCOLA SEM HOMOFOBIA : FORMAS E FORÇAS DE UM DISCURSO / José Rafael Barbosa
RODRIGUES. — 2018
95 f.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB),
Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
Orientação: Profa. Dra. Josenilda Maria Maués da SILVA

1. Diversidade Sexual. 2. Currículo. 3. Discurso. 4. Diferença . I. SILVA, Josenilda Maria Maués da,
orient. II. Título

JOSÉ RAFAEL BARBOSA RODRIGUES

ESCOLA SEM HOMOFOBIA: FORMAS E FORÇAS DE UM DISCURSO

Texto dissertativo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Dra. Josenilda Maria Maués da Silva (Orientadora)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. Wladirson Ronny da Silva Cardoso (Examinador interno)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. Anderson Ferrari (Examinador externo)
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Profª. Dra. Gilcilene Dias da Costa (Examinadora interna suplente)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Data de aprovação: ____/____/____

A todas as formas de vida que não têm nome.

À abjeção.

Àqueles e àquelas que vivem seus corpos na diferença pura.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, pela confiança, companheirismo e pelo amor que tem constituído nossas vidas. Dos orgulhos que tenho na vida, ser filho de uma mulher trabalhadora que me criou sozinha e que nunca deixou faltar nada, nem mesmo amor, certamente é o maior deles.

À minha família, em especial, ao meu irmão Luan, pelo companheirismo durante todos estes anos.

A meus/as amigos/as, especialmente, os queridos “Diferentões”: Roniqueli, companheira/amiga de orientação, de angústias e de pensamentos-outros, minha admiração pela mulher que és é imensa. Foram dois anos de companheirismo e cumplicidade; Vinícius, amigo-presente que o mestrado me deu. Poucos anos, mas muito afeto já constituem esta relação de amizade. Contigo tenho aprendido (ou tentado) ser uma pessoa melhor; e Julia, amiga de outros carnavais que já me acompanha há alguns anos. Juntos estamos nos construindo pessoas-sujeitos-professores-sonhadores por um outro futuro, por uma outra sociedade.

As amigas Jessica, Renata e Daniele, companheiras e amigas que o mestrado tem fortalecido. Com vocês tenho aprendido que, embora sejamos diferentes, nossos sonhos podem ser comuns.

Aos colegas do mestrado, especialmente, Aliny, Jesus, Roberta, Waldina e Paulo Sérgio, pelo companheirismo.

Aos professores do PPEB, especialmente, profs. Joyce, Gilcilene, Valdinei, Genylton, Dinair, e Marcio, os quais estiveram presentes na trajetória do curso.

À Coordenação do Programa, na figura da profa. Ney Cristina, pelo empenho e pela dedicação que tem constituído estes anos de PPEB. Ser aluno da primeira turma deste programa marcará minha trajetória acadêmica.

Um agradecimento muito especial à Profa. Amélia, com quem tenho aprendido muito. Uma profissional exemplar, na qual certamente vou me espelhar em minha trajetória acadêmica.

À Profa. Dra. Edna Abreu Barreto, que, desde a graduação, me acompanha nesta jornada.

Ao professor Anderson Ferrari, pelo aceite em participar da banca, tanto na qualificação, quanto na defesa. Suas contribuições foram sem dúvidas muito importantes para o trabalho.

Ao professor Wladirson, pelas inúmeras contribuições, desde o primeiro semestre

do curso, nas disciplinas e também na banca de qualificação.

Agradeço, especialmente, à minha querida orientadora, Profa. Josenilda, que tem, com muita paciência, me guiado nesta trajetória. Uma relação afeto-orientação-amor que tem me mostrado que é possível pensamentos-outros para a educação, que é desejável relações-outras consigo mesmo, que é preciso atritar a linguagem, forçar o pensamento, rachar a cuca, por outros lugares, outros momentos, outras políticas, outros desejos.

À CAPES, pela concessão da bolsa que me possibilitou a conclusão do curso.

Existem vidas impossíveis de sentir, de tocar, de perceber. Vida de outros, em outros lugares, em outros tempos. Fora da gente, de nós. Fora daqui. Sem alcance, sem captura (SKLIAR, 2014, p. 145).

RESUMO

Entre formas e forças, o texto tematiza as práticas discursivas que constituem processos de governos das condutas sexuais na contemporaneidade, e na educação básica, de forma específica. No trabalho, invisto em uma análise dos enunciados que constituem formações discursivas no Projeto Escola Sem Homofobia, política anti-homofobia proveniente das lutas históricas por visibilidade identitária e que visa, via currículo, enfrentar as cenas de violência homofóbica na escola. Busco, então, flagrar as *formas* de governamentalidades neoliberais das sexualidades dos sujeitos, instituídas pelo discurso que atravessa o projeto. Por fim, como forma de resistência política-estética, busco flagrar as *forças* do discurso, que podem indicar as linhas de fuga e resistências, o alargamento do que se entende por sexualidade, para além dos ditames da diversidade identitária logrados ao Escola Sem Homofobia. O problema central da pesquisa gravita na questão: De que forma os discursos que formam o Escola Sem Homofobia funcionam para a governamentalidade das condutas sexuais dos sujeitos? Do ponto de vista metodológico, o trabalho emerge no pensamento da Diferença em Educação, em uma leitura Foucaultiana, trabalhando com os conceitos de discurso, dispositivo de sexualidade e governamentalidade, tendo como material empírico, o caderno de conteúdos do Escola Sem Homofobia. Os resultados apontam que a Diversidade Sexual foi utilizada como uma formação discursiva que visava vincular seus enunciados à uma lógica identitária, para dar visibilidade aos grupos marginalizados. Ao operar uma conciliação entre os diferentes, a diversidade não põe em questão as relações de poder que constituem a própria normalidade, reforçando, contraditoriamente, a heteronormatividade. Entre as *forças* dos discurso, no entanto, é possível encontrar as linhas de resistência e fuga operando como possíveis. Ao flertar com outras indicações dos sentidos dados ao currículo, o discurso do texto aponta algumas fissuras que flertam com uma possível política da diferença no currículo, criando, assim, espaços para a possibilidade de outras relações político-estéticas para a educação.

Palavras-chave: Discurso. Diversidade sexual. Currículo. Governamentalidade. Diferença.

ABSTRACT

Between forms and forces, the text thematizes the discursive practices that constitute processes of governments of the sexual conducts in the contemporaneity, and in the basic education, of specific form. In my work, I invest in an analysis of the statements that constitute discursive formations in the Project School Without Homophobia, an anti-homophobia policy that comes from historical struggles for identity visibility and aims, through the curriculum, to confront scenes of homophobic violence in school. I seek, then, to capture the forms of neoliberal governmentalities of subjects' sexualities, instituted by the discourse that goes through the project. Finally, as a form of political-aesthetic resistance, I seek to capture the forces of discourse, which may indicate the lines of flight and resistance, the widening of what is meant by sexuality, in addition to the dictates of the diversity of identity achieved by the School Without Homophobia. The central problem of the research gravitates at the question: In what way do the discourses that make up the School Without Homophobia work for the governmentality of the sexual behaviors of the subjects? From the methodological point of view, the work emerges in the thought of Difference in Education, in a Foucaultian reading, working with the concepts of discourse, sexuality device and governmentality, having as an empirical material, the content book of the School Without Homophobia. The results point out that Sexual Diversity was used as a discursive formation that aimed to link its statements to an identity logic, to give visibility to marginalized groups. In operating a conciliation between the different, diversity does not call into question the power relations that constitute normality itself, reinforcing, contradictorily, heteronormativity. Among the forces of discourse, however, it is possible to find the lines of resistance and escape operating as possible. In flirting with other indications given to the curriculum, the discourse of the text points to some fissures that flirt with a possible politics of difference in the curriculum, thus creating spaces for the possibility of other politico-aesthetic relations for education.

Keywords: Speech. Sexual diversity. Curriculum. Governmentality. Difference.

SUMÁRIO

PRELÚDIO

1	DOS INSTANTES DESENHADOS DE UMA PESQUISA-EXPERIÊNCIA	12
1.1	DOS LUGARES DITOS DE UMA INTRODUÇÃO	12
1.2	DAS FORÇAS PRODUZIDAS DE UMA EXPERIÊNCIA TEÓRICO-METODOLÓGICA	18
1.3	DAS ANUNCIACÕES DITAS SOBRE O ENCONTRO COM A PESQUISA ...	25
1.4	DOS MOVIMENTOS TRAÇADOS PARA ORGANIZAR A ESCRITURA-EXPERIÊNCIA-PESQUISA	32

PARTE I - UM DISCURSO ENTRE FORMAS

2	DOS ENUNCIADOS DITOS PARA UMA FORMAÇÃO DISCURSIVA NO PROJETO ESCOLA SEM HOMOFOBIA	35
2.1	DAS FERRAMENTAS ANALÍTICAS DE UM DISCURSO	35
2.2	DAS FORÇAS QUE ANUNCIAM UM DISCURSO PARA A EDUCAÇÃO E PARA AS POLÍTICAS ANTI-HOMOFOBIA	38
2.3	DAS GOVERNAMENTALIDADES PRODUZIDAS NO PROJETO ESCOLA SEM HOMOFOBIA VIA DIVERSIDADE SEXUAL	53

PARTE II - UM DISCURSO ENTRE FORÇAS

3	AS LINHAS TRAÇADAS COMO ESCAPE E RESISTÊNCIA	70
----------	---	-----------

POSLÚDIO

4	DAS RUMINAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS	84
4.1	ESCOLA “SEM” HOMOFOBIA VERSUS ESCOLA “SEM” PARTIDO ?	85

	REFERÊNCIAS	89
--	--------------------------	-----------

PRELÚDIO

1 DOS INSTANTES DESENHADOS DE UMA PESQUISA-EXPERIÊNCIA

Aqui faço-me o que *sou*. Mas não só aqui. Aqui desenho o que já *me* aconteceu, mas não o que *me* tocou. O que sou é mais do que isso. O que estou *me* tornando, depois destes dois anos de experiência-paciência-persistência-alegria-docência-potência, é mais do que estas páginas, é mais que esta escritura. Estas marcas – do que sou e do que estou tornando-me – estão escritas em *meu* corpo, em meu rosto, em meus sonhos, em meus desejos, em meus medos.

Aqui faz-se os lugares habitados, as forças enfrentadas, os saberes subjetivados, os caminhos trilhados, os choros e os gozos. E aqui faz-se também a alegria de viver, do que sou, do que não mais sou, do que deixei de ser. Aquele outro que não mais habita em mim.

Aqui há um pouco daquilo que queria ser, mas não sou. Mas, afinal, *o que* sou eu?

Se existe uma coisa que gostaria de ser, seria eu mesmo. Mas *quem* sou eu?

Leia! Leia-me! Leia-se! Mas *quem* escreveu isto?

Leve! Leve-me! Leve-se! Mas *quem* já esteve aqui?

Eu? Já fui! Na verdade, nunca estive aqui. Mas *onde* é aqui?

Vou! Venha! Vá! Ainda *está/estou* aqui?

Daqui em diante, sigo (pra onde?)

Há mais lugares para se habitar? Há outros tempos para se viver? Há outros?

Mas, *quem* sou eu mesmo?

Aqui, um desafio: decifra-me, ou devoro-te!

1.1 DOS LUGARES DITOS DE UMA INTRODUÇÃO

A denúncia histórica contra o processo de invisibilidade e violência contra a população LGBT tem sido, nas últimas décadas, o motor de discussão sobre o reconhecimento de direitos dessa população. Encontrar mecanismos de enfrentamento da violação dos direitos humanos desses indivíduos, então, tem se tornado uma pauta da sociedade, do Estado, dos movimentos sociais e de agências internacionais, dentre outras instituições. Nesse contexto, a parceria entre movimentos sociais – especialmente, os de “minorias” culturais – e o Estado tem conduzido a formulações e implementações de políticas sociais, na educação, cultura e saúde.

No campo educativo, especialmente, no curricular, uma agenda de políticas¹ que dizem sobre a sexualidade e as relações de gênero (orientação sexual, diversidade sexual, identidade de gênero, dentre outras) tem sido incorporada pelo Estado brasileiro, desde meados dos anos 1990. Essas políticas estão no cerne de discussões que o Estado, a sociedade e os movimentos sociais têm adotado como forma de resistência e enfrentamento aos processos de invisibilidade, exclusão e violência contra as identidades marginalizadas historicamente, dentre estas, os LGBTs. Nos mais diferentes campos de luta, os movimentos sociais demandam, por um lado, o reconhecimento de seus direitos, e, por outro, a reparação desses processos históricos de preconceito, violência e discriminação. Assim, é necessário desencadear um conjunto de estratégias que assegurem essas demandas e reparações.

A relação entre gêneros, sexualidades, homossexualidades e educação tem, já há algum tempo, repercutido no campo político-curricular no Brasil, nas formulações de programas e projetos que, no dorso do enfrentamento da homofobia e da desconstrução de ambientes e espaços preconceituosos e hostis para as diferenças sexuais que compõem os tempos e espaços escolares, objetivam a produção de discursos e práticas que desestabilizem a heteronormatividade como única forma de experiência possível de se vivenciar o corpo, o afeto, o desejo, o amor. A relação entre algumas dessas políticas e os processos de produção de subjetividades, ou melhor, a produção de sujeitos, é o desejo que mobiliza este estudo.

Nos anos 2000, as relações entre o Estado e os movimentos sociais se sintetizam, do ponto de vista da política “oficial”, no Programa Federal “Brasil Sem Homofobia”², elaborado pelo Governo Federal em parceria com a sociedade civil organizada. Produzido a partir de uma demanda histórica do movimento homossexual no Brasil contra a discriminação e a violência, e pela garantia da cidadania para lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros, o programa se propôs, de maneira articulada, a produzir formas de enfrentamento e combate à homofobia³ na sociedade brasileira, em

¹ A exemplo dessas políticas, pode-se mencionar os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de 1997; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; e a Lei 10.639/03.

² Com a vitória presidencial de Lula da Silva, em 2003, o Plano Plurianual – PPA 2004-2007 de seu primeiro governo definiu, a partir da diretriz “Direitos Humanos, Direitos de Todos”, a elaboração do “Plano de Combate à discriminação contra Homossexuais”. Para a efetivação desse compromisso, a Secretaria Especial de Direitos Humanos lançou, em 2004, por meio do Ministério da Saúde e do Conselho Nacional de Combate à Discriminação Contra LGBT e Promoção da Cidadania Homossexual, em parceria com os movimentos sociais, o Brasil Sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual (BRASIL, 2004).

³ Segundo o próprio documento, o programa se torna, no contexto político que o produziu, uma medida

diversos âmbitos, como a justiça, a educação e a saúde. O objetivo principal do programa é promover a cidadania de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros, a partir de medidas que colaborem para a equiparação dos direitos e para o enfrentamento às discriminações e violências contras esses grupos. Dessa forma, o programa é constituído por diferentes ações, em diferentes campos de atuação: saúde, educação, justiça, assistência social, dentre outras.

No cerne do Brasil Sem Homofobia, esteve, a partir da ação V, “Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual”, a estratégia de desenvolver diretrizes que pudessem orientar os sistemas de ensino à promoção de ações para a não discriminação por orientação sexual nos espaços educativos, como a escola (BRASIL, 2004).

Em 2009, financiado pelo Ministério da Educação – MEC, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI, surgiu o Projeto “Escola Sem Homofobia”⁴. Direcionado às escolas, o projeto visava, por meio de mudanças nas práticas escolares e no currículo, promover um ambiente propício à igualdade e ao respeito à diversidade no cotidiano escolar, tendo como principal meta o reconhecimento das **diferenças morais, culturais e sociais** da sociedade brasileira, e o comprometimento com os **direitos humanos** e a **inclusão** das pessoas LGBT. Como enuncia:

O Projeto Escola sem Homofobia visa contribuir para a implementação e a efetivação de ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro. Essa contribuição se traduz em subsídios para a incorporação e a institucionalização de programas de enfrentamento à homofobia na escola, os quais pretendemos que façam parte dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino do Brasil. Dessa maneira, o Projeto Escola sem Homofobia vem somar-se aos legítimos esforços do governo em priorizar, pela primeira vez na história do Brasil, a necessidade do enfrentamento à homofobia no ambiente escolar (CADERNO..., 2009, p. 9).

significativa para a ampliação e fortalecimento da cidadania no Brasil e um marco pelo respeito às diferenças. O Governo Federal, com a implementação do programa, reconhece a trajetória política de uma população que, desde os anos 1980, vem lutando pelo reconhecimento dos direitos humanos (BRASIL, 2004).

⁴ O projeto Escola Sem Homofobia, ou Kit Gay (como foi ironicamente chamado), assim como o Programa Brasil Sem Homofobia e todo o arsenal político anti-homofobia, sofreu constantes ataques, o que ocasionou seu desmonte e a descontinuidade dessas políticas. Em 2011, o Projeto Escola Sem Homofobia, após ataques das forças conservadoras no Congresso Nacional, foi vetado pela então presidenta Dilma Rousseff (PT). No entanto, os vídeos e todo o material do projeto estão disponíveis na internet (CADERNO..., 2009).

No que tange à relação entre currículo, escola e as políticas, a forma como o Estado tem lidado com essas questões está relacionada com o acionamento da chamada **Diversidade Sexual**. A Diversidade Sexual tem feito parte do léxico incorporado pelas políticas curriculares que encontram na escola seu campo de atuação, carregando, assim, uma configuração política para os sentidos colocados às sexualidades dos sujeitos, e ao próprio papel que a escola e o currículo assumem para a construção dessas subjetividades e sexualidades.

A promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, em 1997, com os temas transversais “Pluralidade Cultural” e “Orientação Sexual”, assim como as leis 10.639/03 e 11.645/08, que obrigam o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, podem ser citados como exemplos de como a lógica da “diversidade cultural” se integrou nas políticas curriculares para a educação básica no Brasil.

Não é pretensão desta pesquisa a negação dos avanços para o reconhecimento de direitos historicamente negados aos abjetos da sexualidade heteronormativa. O investimento concentrado nesta trajetória será o de compreender o que esses discursos produzem, e como atuam sobre os corpos de que falam, produzindo um determinado discurso curricular para a educação básica. É conhecendo, informando, dizendo sobre os corpos que se pode governá-los. É dizendo uma verdade sobre eles que se pode exercer poder sobre estes. Escola e currículo estão não apenas obstante aos jogos de poder que regulam e tolhem nossas vidas, mas, como dispositivos políticos que vibram experiências, que fabricam culturas, que estremece singularidades. Dispositivos históricos de fabulação de interdições do corpo, de relações sexuais, mas, também, de resistências, de liberdades, de forças que superam as formas viáveis de vida.

No entanto, o problema aqui é o uso desses conceitos. Uma política-curriculo produz alguma coisa. Produz certas realidades, certas experiências políticas, certas poéticas de existência. Nesse campo discursivo que vem sendo reconhecido, as práticas de sujeição da sexualidade desta população estão sendo produzidas e redefinidas.

Se tomarmos os documentos como discursos, no sentido Foucaultiano, certamente, as escolhas feitas pelos enunciados que formam o Escola Sem Homofobia⁵ influenciam a fabricação de experiências, subjetividades, corpos, relações éticas estabelecidas pelos sujeitos.

E o que é o currículo senão aquele lugar de força e de coalisão onde jorra energia

⁵ Doravante, também poderá ser citado como “ESH”.

e vida? Ele produz, pulveriza a alma, condena o corpo, e descreve a vontade: “um currículo está sempre cheio de ordenamentos, de linhas fixas, de corpos organizados, de identidades majoritárias” (PARAÍSO, 2009, p. 278). No entanto, um currículo-vida “[...] está sempre cheio de possibilidades de rompimento das linhas do ser; de contágios que podem nascer e se mover por caminhos insuspeitados” (p. 278).

Há algo que aconteça longe do currículo? É no currículo e pelo currículo que os jogos de saber e poder são programados para emaranhar a escola e a educação nas pedagogias contemporâneas que domesticam o sexo e docilizam o corpo; ou, ainda, nas contingências que produzem “[...] discursos que governam e regulam a condutas e que, por sua vez, produziram efeitos na escola e em esferas sociais mais amplas dos sujeitos” (CAETANO, 2010, p. 2). Não é longe do par Escola-Currículo que nos tornamos o que somos, ou seja, que somos fabricados no interior de uma certa experiência sexual.

*Entre formas e forças*⁶, o presente trabalho incursiona em uma análise das relações estabelecidas entre escola, currículo e os processos de governamentalidade neoliberal, engendradas discursivamente pelos dispositivos políticos-identitários acionados pelo Estado. Movimenta, para isso, os agenciamentos político-curriculares estabelecidos nos últimos anos para as agendas anti-homofobia⁷, na configuração educacional no Brasil.

Especificamente, busca compreender a relação entre os discursos produzidos no interior destas políticas e a produção de governamentalidades das práticas sexuais e das experienciais estéticas dos/as sujeitos/subjetividades homossexuais: “[...] como objetos relativos à *governamentalidade*, isto é, como um instrumento relativo ao governo, ou, mais precisamente, como uma peça importante do aparato disciplinar e biopolítico relativo ao governo dos corpos de crianças e jovens” (CÉSAR, 2010, p. 226).

Para este investimento teórico-analítico, o trabalho busca, nos estudos de inspiração Foucaultiana, as ferramentas necessárias para o “corte” desta análise. Põe em movimento os conceitos de discurso, prática discursiva, dispositivos de sexualidade, governamentalidade, dentre outros, para confrontar os enunciados contidos no Escola Sem Homofobia com os processos de governamentalidade das experiências/conduitas sexuais dos sujeitos.

Aposta, neste intento, em construções discursivas, e acionamentos de práticas que interditam, regulam e formam relações muito específicas entre os sujeitos e suas

⁶ O título *entre formas e forças* foi inspirado no trabalho de Paraíso (2015): Um currículo entre formas e forças.

⁷ Neste texto, por políticas ou discursos “anti-homofobia”, entende-se as configurações contemporâneas de ordem política, tanto do Estado, quanto dos movimentos sociais, que colocam em questão as violências e processos de invisibilidade dos LGBT, especialmente, as políticas desenvolvidas no Brasil a partir dos anos 1990.

sexualidades, suas condutas, seus modos de vida. Trata-se aqui de um investimento foucaultiano no sentido de “[...]mobilizar reflexões que nos ajudem a pensar sobre as novas formas de governo no mundo contemporâneo, isto é, sobre essa nova *governamentalidade*, a biopolítica neoliberal, como nos mostrou Foucault” (CÉSAR, 2010, p. 228).

Em síntese, o trabalho buscar mostrar, em meio às *formações e práticas discursivas* da diversidade sexual, o que esse acionamento produz – ou pode produzir – no campo educativo-curricular; e como este discurso opera uma *governamentalidade*, um governo da conduta performática-sexual dos sujeitos LGBT, engendrando, assim, uma experiência homossexual. Se o sujeito é produzido pelos dispositivos de governamentalidade que maquinam assujeitamentos e resistências, cabe também dizer destes dispositivos.

Considerando as diretrizes políticas⁸ desenvolvidas nos últimos anos para o enfrentamento da homofobia e das discriminações por gênero e/ou orientação sexual, em suas interfaces com o currículo e a escola, os documentos selecionados são: o Programa Federal “Brasil Sem Homofobia” – BSH, promulgado em 2004 (BRASIL, 2004), e, a partir dele, o Projeto “Escola Sem Homofobia” – ESH (CADERNO..., 2009).

O material empírico utilizado para a aproximação entre os discursos político-curriculares e a formação de subjetividades homossexuais será o material do Projeto Escola Sem Homofobia, em especial, o caderno de conteúdo deste projeto.

Quando se trata de “justifica” a relevância de um trabalho acadêmico, geralmente se levanta a importância do tema o mesmo objeto para o campo específico. O ESH, foi uma política que desde sua gênese enfrentou controvérsias práticas que tentaram sempre afastá-lo de seu destino: a escola. Ironicamente apelidado de “Kit Gay”, o material foi atacado pelas forças conservadoras e neoconservadoras que estavam atuando no congresso nacional e em outros espaços. Em 2011, a presidenta Dilma Rousseff, vetou o Kit, com a justificativa de que não poderia tomar partido em um assunto polêmico. Notadamente, o governo cedeu as forças conservadoras em nome de uma governabilidade política.

Em outras palavras, o ESH, não chegou a ser “implementado” na escola; não chegou diretamente como deveria chegar (como um material pedagógico-curricular). Então, qual a “relevância” de se estudar um tema/objeto que não chegou na escola? Ora,

⁸ Essas diretrizes, inauguradas pelo Programa Brasil Sem Homofobia, no entanto, estão datadas em um tempo histórico que não é mais o atual, tendo em vista que essas políticas foram nos últimos anos abandonadas.

está justamente aí o motivo. O ESH não chegou a escola, mas a Escola foi impactada pelo ESH, a sociedade foi impactada pelo ESH, e a prova disto é que, o discurso anti-homofobia que formava o ESH, era naquele momento, tão impactante, que foi preciso constituir uma contra narrativa para impedir que o projeto chegasse a escola. O movimento discursivo que acompanhava o kit, embora ainda numa lógica de Diversidade, foi tão potente, que atingiu a escola, não na forma inicial, como recurso pedagógico-curricular, mas como um discurso, que precisou ser combatido diariamente pelas forças conservadoras e neo conservadoras; as mesmas que agora estão agindo para outros retrocessos, como o Escola Sem Partido, e a retirada dos temas relacionados a gênero e sexualidade dos planos municipais de alguns municípios do Brasil.

Desse modo, o trabalho segue a intenção de compreender a relação entre os discursos produzidos no interior do ESH e a produção de governamentalidades das práticas sexuais e das experienciais estéticas dos/as sujeitos/subjetividades homossexuais “[...] como objetos relativos à *governamentalidade*, isto é, como um instrumento relativo ao governo, ou, mais precisamente, como uma peça importante do aparato disciplinar e biopolítico relativo ao governo dos corpos de crianças e jovens” (CÉSAR, 2010, p. 226).

Soma-se a estas intenções a de ensaiar as linhas de resistência para além dos ditames da lógica da Diversidade Sexual e da sexualidade governada por essas configurações. O trabalho busca experimentar as virtualidades de uma outra experiência estética-política para a educação. Este exercício se faz necessário para buscar as linhas de fuga e resistências possíveis para além da lógica identitária, que tem enviesado a política anti-homofobia na contemporaneidade. Construir outros possíveis, inventar outras relações consigo mesmo, buscar outros modos de vida – torna-se um investimento que, para além de dar “uma solução”, busca atritar os regimes de verdade constituídos sobre os corpos e mentes. Neste intento, além das formas do discurso, o trabalho buscará mostrar as forças; as potências.

Nestes caminhos, a ideia-desejo de pesquisa fará uma imersão no campo da política curricular direcionada à educação escolar básica, política que, nos meandros de uma análise genealógica, revela a produção de um sujeito. A toda política, a toda prática, a todo discurso se quer um sujeito, se quer fabricar uma vida, se quer produzir sentidos. Não longe disso, no currículo da educação básica, se quer produzir um determinado sujeito, pois, um currículo sempre *quer* alguma coisa (CORAZZA, 2001).

A questão central definida para a análise parte da problemática: de que forma os discursos que constituem o Escola Sem Homofobia funcionam para a

governamentalidade das condutas e experiências sexuais dos sujeitos? Esta indagação se desdobra em um campo problemático, que movimenta um conjunto de interrogações relativas aos processos de governo do sujeito, em especial, pelas aspirações da escola e do currículo escolar, em suas dimensões políticas, estéticas e pedagógicas. Assim, como desdobramentos da questão-problema-desejo, surgem outras questões para orientar a escritura: quais enunciados formam os discursos que regulamentam as governamentalidades das condutas sexuais dos sujeitos no Escola Sem homofobia? De que forma estes enunciados funcionam para a governamentalidade biopolítica das experiências/condutas sexuais dos sujeitos no Escola Sem Homofobia? Que resistências da diferença sexual são possíveis para além dos discursos identitários e do governo biopolítico operados no Escola Sem Homofobia?

1.2 DAS FORÇAS PRODUZIDAS DE UMA EXPERIÊNCIA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Michel Foucault, em sua imponente trajetória como filósofo-historiador-filólogo, desenvolveu uma ímpar análise de como são produzidos os jogos de verdade que instituem e constituem práticas, saberes, experiências, modos de vida. Foi também quem melhor mostrou de que forma, na modernidade, essas práticas, saberes e experiências, atravessados pelas relações de poder e constituídas discursivamente, cristalizam o sujeito moderno.

É certo que Foucault assumiu em sua obra não apenas fazer uma arqueologia dos saberes e uma genealogia dos poderes; mas, a chamada Genealogia da Ética – os modos de fabricação do sujeito – foi a grande investida do filósofo. Acionando os atravessamentos do saber e do poder, o que Foucault se ocupou em fazer foi uma história crítica da subjetivação; compreender como o sujeito foi construído historicamente para chegar a ser o que ele é hoje. A ontologia crítica do presente.

É certo também que Foucault não nos deixou nenhuma herança metodológica pronta e acabada. Pelo contrário, o filósofo sempre deixou claro que não queria ser seguido como um modelo, mas, apenas, que suas formulações fossem tomadas como aparelhos e ferramentas (como facas, martelos, tesouras), que servem para cortar, amassar, apertar, aumentar, condensar, enfim, operar. Seguir Foucault significa, então, tentar sempre utilizar suas ferramentas e o ultrapassar, deixando-o para trás.

Como já anunciado, os objetivos gerais desta pesquisa vislumbram perseguir

trilhas discursivas que, por sua vez, produzem um determinado tipo de sujeito. Para estes deslocamentos, é igualmente necessário o entendimento de que a produção discursiva de um sujeito é atravessada por múltiplas forças, múltiplos enunciados, múltiplos acontecimentos que dizem da vida, das interdições e das possibilidades de um corpo. É preciso compreender, então, como os regimes de verdade são produzidos, como o poder é exercido na fabricação de um corpo, de uma vida, para analisar as práticas discursivas que se materializam a subjetivação deste sujeito.

Se para Foucault (2002, p. 122), o discurso é um “[...] conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação”, trabalhar em uma análise discursiva consiste em entender que todos os elementos que tratamos de analisar são heterogêneos em suas próprias formações. Estes podem ser regras, procedimentos, hábitos, textos, modos de relações entre textos e instituições, podendo ser, em alguns casos, determinados por épocas específicas, e em outros, podem ter origem em uma ordem cronológica muito distante. No entanto, embora os elementos que podem ser analisados sejam heterogêneos, existem características que são comuns, ou seja, elementos próprios de uma formação discursiva, o que nos permite especificar, delimitar os conceitos importantes para o trabalho de análise.

O que, segundo Foucault (2002, p. 66), pertence propriamente uma formação discursiva é “[...] é a maneira pela qual esses diferentes elementos estão relacionados uns aos outros”. A relação que existe entre os próprios elementos dentro do discurso é que caracteriza a formação discursiva. Ora, não existiria, por exemplo, nos enunciados do Escola Sem Homofobia, múltiplas relações entre os próprios conceitos que o formam?

De algum modo, a relação entre o discurso da Diversidade Sexual não poderia estar conceitualmente ligada aos acionamentos que lhe são provenientes: inclusão tolerância, respeito, igualdade? O próprio conceito de identidade, que emerge a partir dos efeitos da diversidade, não estaria fazendo parte de uma mesma formação discursiva?

Um trabalho de análise discursiva, como alerta Foucault (2002), não pode parecer uma simples descrição e aproximação dos conceitos. Não é fazendo um levantamento dos conceitos e mostrando seus pontos em comum que se procede uma análise do discurso: “Não buscaríamos mais, então, uma arquitetura de conceitos suficientemente gerais e abstratos para explicar todos os outros e introduzi-los no mesmo edifício dedutivo; tentaríamos analisar o jogo de seus aparecimentos e de sua dispersão” (FOUCAULT, 2002, p. 40).

Ainda sobre o discurso, o filósofo destaca:

[...] gostaria de mostrar que os "discursos", tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras; gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva (FOUCAULT, 2002, p. 54).

Este trabalho, como também alerta Fischer (2001), desprende-se do ideal que pode mostrar o que há “por trás” de um discurso, e que carrega um significado oculto que necessita ser descoberto em suas palavras, como se “[...] no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso” (p. 198).

Para Foucault (2002), a linguagem, para ser tomada como um objeto de investigação, necessita ser descrita e analisada a partir de um “dado enunciativo” sempre determinado:

“[...] a análise de uma língua se efetua sempre a partir de um *corpus* de discursos e textos; a interpretação e a revelação das significações implícitas repousam sempre em um grupo delimitado de frases” (FOUCAULT, 2002, p. 127). Mas, o filósofo alerta que esta análise dos enunciados não buscará a “essência” do discurso, o segredo que há por trás, ou a raiz de sua proveniência.

Nem oculto, nem visível, o nível enunciativo está no limite da linguagem: não é, em si, um conjunto de caracteres que se apresentariam, mesmo de um modo não sistemático, à experiência imediata; mas não é, tampouco, por trás de si, o resto enigmático e silencioso que não traduz. Ele define a modalidade de seu aparecimento: antes sua periferia que sua organização interna, antes sua superfície que seu conteúdo (FOUCAULT, 2002, p. 132).

Não é pretensão deste estudo fazer uso do que “significa” o discurso, ou o que há por trás dele, mas sim, como ele opera, o que ele produz, no que incide sua aproximação com o campo das formações discursivas anti-homofobia instauradas no Brasil, e no discurso pedagógico, e como os corpos são constituídos dentro deste, pois

A análise enunciativa só pode se referir a coisas ditas, a frases que foram realmente pronunciadas ou escritas, a elementos significantes que foram traçados ou articulados – e, mais precisamente, a essa singularidade que as faz existirem, as oferece à observação, à leitura, a uma reativação eventual, a mil usos ou transformações possíveis, entre outras coisas, mas não como as outras

coisas (FOUCAULT, 2002, p. 124).

Em sua microfísica do poder, Foucault (1979), fala sobre a governamentalidade como a arte do governo dos corpos de que fala, e sobre os dispositivos como instituições, linguagem, práticas, discursos, aparelhos, tecnologias, que permitem exercer uma determinada forma de poder, que tem como alvo a população.

A gestão da população pelas biopolíticas implica, também, como as estratégias de governo dos indivíduos e de suas liberdades, a relação de governamentalidade com os outros e consigo mesmo. A governamentalidade será o encontro entre o governo e as técnicas de exercício de poder sobre si. Para o filósofo, desde o século XVIII, a partir da governamentalização do Estado. E a arte de governar responderia a questão de “[...] como introduzir a economia – isto é, a maneira de gerir corretamente os indivíduos, os bens, as riquezas no interior da família – ao nível da gestão de um Estado?” (FOUCAULT, 1979, p. 281). Dessa forma, a economia no exercício político será a armadura principal para a introdução do governo. Em Foucault, governar não é a mesma coisa que comandar, reinar ou fazer a lei. Governar também não será a mesma coisa de ser soberano, senhor, juiz ou rei. Há, portanto, uma especificidade do que seja governar.

Ao iniciar as suas análises sobre o discurso que passou a ser exercido sobre o sexo de uma população, em sua *História da Sexualidade*, Foucault (1989), assinala que, a cada nova fase da modernidade (e, assim, do capitalismo como o conhecemos), uma forma de governar os corpos era necessária. No século XVII, por exemplo, se inicia uma repressão da sociedade burguesa, em torno do estabelecimento de novas regras de decência e moral sobre o sexo, e até mesmo da circulação da palavra dita em relação ao sexo de uma população. O filósofo fala também de como o sexo passa a ser, nesta sociedade, objeto de controle e de interdições de circulação, por meio da linguagem e do discurso. É no exercício de um poder disciplinador que se situa este descolamento discursivo sobre o sexo, sobre o que pode ser dito, sobre o que pode ser praticado que Foucault observou as formas que uma população era governada: pela sexualidade. Não apenas na repressão, e nas práticas não discursivas, mas, em especial, na disciplina e nas práticas discursivas, é que a população foi e será controlada, regulada, governada, gerida.

Por muito tempo, como analisado pelo filósofo, suportamos um regime vitoriano, e que por ele ainda somos sujeitados pelo estatuto mudo de nossa sexualidade. Mas, nem sempre foi assim. E é este o caráter genealógico que o filósofo tenta alcançar sobre a sexualidade: até o início do século XVII, ainda era potente a franqueza sobre as práticas

sexuais, elas não guardavam segredos. “Eram frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência se comparados com os do século XIX. Gestos diretos, discursos sem vergonha, transgressões visíveis [...]” (FOUCAULT, 1989, p. 7). Mas, alguma coisa aconteceu. A sexualidade é guardada. “Muda-se para dentro da casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir” (p. 7).

Então a lei surge. A lei é imposta. Cria-se o modelo. Reina a norma. A verdade é dita. O segredo é guardado. O lugar de sexualidade passa a ser matéria da intimidade, do quarto, no escuro. A interdição da prática e da palavra passa a ser elemento obrigatório. E isso é próprio da repressão, pois, diferente da lei comum, a repressão sobre as práticas e dizeres sobre a sexualidade funciona como dispositivo de silêncio, da inexistência, e que nada disso pode ser dito, visto, experimentado, pois nada disso existe. E o lugar do ilegítimo?

“[...] que vão incomodar noutro lugar: que incomodem lá onde possam ser reinscritas [...] O *rendez-vous* e a casa de saúde serão tais lugares de tolerância: a prostituta, o cliente, o rufião, o psiquiatra e sua histérica (idem, p. 8). E, somente nesses lugares, o sexo marginal é vibrante, na clandestinidade. Em nenhum outro lugar seria tolerado, praticado ou mesmo dito.

Não seria outra intenção a de Foucault, senão a de demonstrar o caráter histórico da sexualidade e do poder. Ora, é nas formas de se exercer o poder que a sexualidade seria guardada ou dita, permitida ou marginalizada, livre ou morta. E não seria de outra forma que este poder estaria (e está) sendo exercido, se não influenciado também pelas formas de acumulação do capital e de produção. E o discurso de repressão da sexualidade certamente não está obstante a isso. Não é longe do desenvolvimento do capitalismo, sobretudo, a partir do século XVII, que a repressão burguesa moderna sobre o sexo ganharia fecundidade. Assim, verifica-se o estatuto político da sexualidade e da repressão desta. E não seria longe das práticas discursivas que este poder seria legitimado.

Nesta explosão discursiva sobre o sexo, Foucault (1989), esclarece ainda sobre a política da língua, qual seja, policiar a língua, para o que pode ser dito, e que deve ser interditado. Seja do sexo lícito, ou do ilícito, o que Foucault explora é multiplicação da quantidade de dizeres sobre a sexualidade, e da própria relação de poder que lhe é própria no século XVII: a pastoral cristã, a confissão de si mesmo. E era pela confissão de si que se deveria expurgar os pecados da carne: “[...] pensamentos, desejos, imaginações voluptuosas, deleites, movimentos simultâneos da alma e do corpo, tudo isso deve entrar, agora, e em detalhe, no jogo da confissão e da direção espiritual” (p. 21).

Agora, o sexo não poderia ser citado se não pela moral. E seria também pela linguagem que esta operação seria exercida, com o devido cuidado de não dizer aquilo que deve ser escondido, aquilo que não poder ser dito, aquele que não deve ser nomeado. Com uma certa diferença da confissão comum, exigir-se-ia não apenas a penitência aos pecados do sexo, mas, se tratava de uma relação moral consigo mesmo e com os outros. Era necessário dizer de si, e dizer do outro, dos jogos de prazer, e, por isso, por se tratar de uma regulação de si mesmo por si, e pelos outros, em constante vigilância, nada deveria escapar.

A demarcação do lícito e do ilícito deve ser então marcada pela confissão de si, e pela regulação dos outros. Mas, isso não serve apenas para condenar ou tolerar o ilícito, mas para governar o que é praticado, gerir, regular, tornar útil, dentro de um padrão, otimizar. Não apenas julgar as práticas sexuais, mas administrar e tornar uteis para determinadas funções, exigindo determinados procedimentos de gestão. No século XVIII, este governo do sexo, torna-se “caso de polícia”, e, dessa forma, passa pela regulação do Estado. A potência de dizer sobre o sexo, governa-lo, gesta-lo, administrá-lo, passa então a ser de interesse do Estado. Surge a necessidade de regular, por meio dos discursos, o sexo e suas interdições, e não apenas proibi-lo individualmente (FOUCAULT, 1989).

No século XIX, a vida passa a ser dominada por uma outra forma de se exercer o poder, ou uma outra tomada do poder pelo homem. Foucault (1999) fala sobre isso para demonstrar como a vida, ou a morte, começa a ser problematizada no campo político. Nos séculos XVII e XVIII, surgiram técnicas de poder que eram centradas nos corpos individuais, na regulação, higienização, interdição; técnicas de uma economia política de utilidade e racionalização do corpo individual. Foucault, chamou essas técnicas de tecnologias disciplinares.

Por outro lado, a partir da segunda metade do século XVIII, segundo o filósofo, surge algo de novo nas técnicas de exercício de poder. Não apenas disciplinar, porém, que não anula a disciplina, mas soma-se a ela, “[...] que a embute, que a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo, vai utiliza-la implantando-se de certo modo nela” (FOUCAULT, 1999, p. 289). Mas, esta nova técnica de poder, diferentemente da disciplina, não se dirige apenas aos corpos individuais dos homens e mulheres. Mas sim, à vida dos indivíduos.

Se o poder disciplinar tinha a função de vigiar, treinar e, por vezes, punir os corpos individuais, a nova tecnologia se dirige à multiplicidade dos indivíduos; à massa de corpos que juntos formam a população. E este novo exercício do poder não se ocupa mais

apenas de vigiar e punir as interdições e rebeldias dos corpos individuais, mas sim, do coletivo. Da vida, da morte, do nascimento, da doença. E Foucault chama esta nova técnica de exercer poder, de biopoder, e assim, o surgimento de uma biopolítica.

E o que opera a biopolítica? A biopolítica, como o biopoder, se ocupa de governar os processos de nascimento, óbitos, taxas de reprodução e natalidade, taxas de longevidade, e suas reverberações na economia política. Para Foucault (1989), o biopoder foi indispensável para o capitalismo, que só pode ser garantido, pelo controle do corpo, e pelo ajustamento da população aos processos econômicos.

O capitalismo exigiu muito mais do que o controle dos corpos; foram necessárias técnicas de exercício de poder capazes de sujeitar a vida, sem perde-la de controle. E é neste contexto que o filósofo destaca o surgimento dos aparelhos e instituições do Estado, capazes desses assujeitamentos, a família, o Exército, a polícia, as escolas, a medicina. E são estes aparelhos que agem, também, como instrumentos de segregação e hierarquização social, produzindo relações de dominação e hegemonização.

Sendo indispensáveis para o trabalho que se propõe esta pesquisa, qual seja, a de flagrar uma formação discursiva e mostrar como ela funciona para o governo das experiências e condutas sexuais dos sujeitos, as operações feitas pelos conceitos foucaultianos de: enunciados, discurso, práticas discursivas, governamentalidade, biopolíticas, dentre outros, são importantes para a compreensão de como um determinado tipo de sujeito é constituído discursivamente, e como, pelo próprio discurso, são possíveis outras experiências políticas-estéticas.

A forma adotada para analisar a fabricação deste sujeito moral não será feita apenas pelo dito “de fora”, ou seja, pelas práticas discursivas que constituem as biopolíticas de governamentalidade neoliberal, muito exploradas nas políticas anti-homofobia e nos discursos pedagógicos contemporâneos, implementadas pelo Estado brasileiro a partir da segunda metade dos anos 1990.

1.3 DAS ANUNCIACÕES DITAS SOBRE O ENCONTRO COM A PESQUISA

Os discursos que circundam as políticas curriculares para a educação básica e sua relação com a diversidade sexual foram objeto de estudo em outro momento de minha trajetória acadêmica.

Em meu Trabalho de Conclusão de curso (TCC), no curso de Pedagogia da UFPA, o Projeto “Escola Sem Homofobia”, política ligada ao Programa Brasil Sem Homofobia,

foi analisado como um recurso didático-pedagógico que não chegou a ser implementado, inserido na política nacional de combate à homofobia, implementada no Brasil. Naquele momento, o olhar dado ao objeto, ao método e à teoria, embora fizesse aproximações temáticas e teóricas com o que agora me proponho a fazer, tinha pretensões não tão ousadas.

Lá, como aqui, já me chamava a atenção o destaque dado pelo Estado brasileiro às políticas que, a partir da implementação do programa “Brasil Sem Homofobia”, seriam importantes diretrizes para o reconhecimento de direitos humanos e sexuais da população LGBT, em especial, nessas novas configurações do capital. O despertar para aquelas análises iniciais e um primeiro contato com as teorizações foucaultianas já disparavam em mim o desejo de saber e problematizar uma estética de existência que, pelas várias formas de se exercer o poder, legitimavam algumas práticas sexuais, em detrimento de outras.

O foco principal, naquele momento, era a relação do currículo com a homofobia na escola, qual seja, a produção de um currículo heteronormativo. Embora de uma forma embrionária, preocupava-me o currículo e, no caso específico, as políticas curriculares para o enfrentamento da homofobia.

É certo, também, que essas indagações permearam toda a minha formação profissional e acadêmica, seja em sala de aula, seja nas atividades desenvolvidas nos grupos de pesquisa, na iniciação à docência e na militância no Movimento Estudantil de Pedagogia. Em tudo isso, e mais um pouco, se inicia esta vontade de pesquisa.

Lanço-me a este desafio, inicialmente, pela razão do conhecimento de minha própria existência, como um sujeito da diferença. Transitar nas fronteiras e nas margens da sexualidade, daquilo que é permitido ser/viver, daquilo que é considerado como estranho ou anormal, impulsionam e mobilizam o pensamento na busca por encontros com a Diferença, com outras experiências estéticas e artes de si. Vias e trajetos deram origem a uma inquietação, uma sede, um espírito desconfiado sobre os processos performativos que nos levam e nos trazem para estes caminhos.

Os atravessamentos que me trazem para a escolha destes desejos de pesquisa, são, em grande parte, motivados por encontros e desencontros com pessoas, livros, sentimentos, afetos, lugares, oportunidades; vivências e confrontos com as sinuosidades e irregularidades desta vida, que transbordam qualquer prescrição infame de um plano de pesquisa.

Larrosa (2004), fala sobre ser afetado, de como a experiência nos passa, nos toca.

De como a experiência pode ser aquilo que nos acontece, nos sucede. A experiência é o que nos passa, acontece e toca, e por isso, nos afeta. Todos os dias, em todos os lugares, muitas coisas passam, porém, quase nada nos acontece, atravessa. Tempos em que muito se passa, mas, pouca experiência pulsa. Experiência para o autor não é mera informação. A informação destrói a experiência. Nada resta para experiência depois do sujeito da informação.

Além da informação e da opinião, o que falta para a experiência? Tempo. Nos falta tempo para vivenciar a experiência, tudo passa depressa, nada fica. A ânsia pelo novo, pela informação nos dobra e nos afoga, não permitindo uma plenitude de experiências. Adquirir experiência requer, para além de ter anos de trabalho, permitir-se ser tocado, atravessado por aquilo que nos toca. E isso exige calma, paciência, interrupção, “[...]requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião” (LARROSA, 2004, p. 160). É esperar algo nos acontecer, despertar em nós sensações, vontades, desejos potencias. É ser atravessado por conexões, erupções, sedimentações. Ouvir, falar, ouvir, sentir, escutar, calar. Dar tempo a si mesmo.

Como um território de passagem, a produção de um problema de pesquisa, de um objetivo, de um método, neste caso, é uma experiência que me atravessa, me constitui e me produz como um sujeito da experiência. Ser afetado por este turbilhão de sensações e ser tombado, é receber a experiência, é ser amoroso com ela.

É aqui que os acontecimentos borbulham, onde as alquimias são produzidas. É neste corpo que habita a potência, a experiência, neste aqui, o meu. E aqui o mundo grita, aqui tudo acontece. Encontros, desencontros, saberes, viveres. Mas, antes de tudo, encontros com alguma coisa que me afeta. Como se expor ao sol, e esperar ser afetado pelo seu calor, ser queimado, ser violentado, ameaçado, ferido. Ranhuras, fissuras. Enfim, deixar-se apaixonar pela experiência, pelo amor de ser tocado. Apaixonar-se pelo que não sou eu, mas, pelo que está fora de mim, pela experiência.

É aqui o ponto central do encontro com a experiência de escrever esta pesquisa, o encontro com algo que nos toca, nos atravessa, nos passa, nos produz, afeta, transtorna. Esta composição sinuosa é marcada por múltiplas experiências e acontecimentos-atravessamentos. A vontade de se lançar neste mar, tem, sem dúvidas, as margens dos caminhos percorridos até aqui. Com as experiências vividas, com os contatos feitos e com os atritos enfrentados.

No entanto, é legítimo e imperativo destacar que a composição deste desejo se desvela, especialmente, pela colisão com uma força, uma paixão, uma luz: o encontro com o brilho e a energia de **Josenilda Maués**. É sem dúvidas, este encontro-afeto que me mobiliza, e faz meu corpo vibrar na inconstância e na vontade de saber sobre este “outro” que está aí e que me interpela, me atravessa, me rasga, me sonda e me destrói.

Ser atravessado pela experiência deste afeto-encontro-atravesamento diz muito de onde se deseja chegar: na diferença. É lá o ponto de chegada em sua provisoriabilidade. O desejo é ser atravessado pela Diferença, ser mobilizado, agenciado por estes ensinamentos, com estes encontros-orientações. Este encontro me dá potência, força, motivação para acreditar em um currículo para a escola básica, em um discurso pedagógico, e uma formação atravessada pela Diferença e pela experiência. É nisto que acredito.

Os manuais uteis de elaboração de uma pesquisa acadêmica indicam, em sua maioria, que é indispensável para o trabalho científico a elaboração de uma “justificativa” que dê conta de apontar as razões pela qual o investimento na pesquisa se faz necessário.

Na escrita desta dissertação, encontro-me em conflito com esse tipo de prescrição, em especial, a de apontar os “argumentos” sociais, acadêmicos e pessoais para este lançar na investigação que pretendo aqui espojar. Não por ignorar ou descartar a responsabilidade social e ética que uma pesquisa acadêmica deve ter, mas, por entender que estes não podem figurar como receiptários de elaboração de uma “boa” tese ou dissertação, quase como elementos obrigatórios para caracterizar a escrita de um texto que tenha validade na comunidade acadêmica. Ora, este certo “ressentimento” com essa prescrição se figura na própria forma de pensar a pesquisa, o objeto, o problema, o “método”.

Da mesma forma pretendida para encontrar o objeto-fluxo de pesquisa, a escrita desta narrativa envereda por caminhos sinuosos e fluidos. Entendo que procurar uma outra forma de pesquisar é, também, procurar uma outra potência na escrita. Trata-se de criar outras éticas e estéticas para a própria “natureza” da pesquisa acadêmica.

Experimentar as palavras, escrever, reescrever, apagar, ir e voltar, subir e descer, colocar e tirar. Colar, copiar, transcrever. Uma vontade de potência, uma vontade de tudo, uma vontade de ser mais. De querer, de ter, de ser, e de não ser. Um desejo, um afeto, uma verdade, um poder. Um descaminho, uma desterritorialização, uma violência, uma potência, um poema, um filme, uma música. Uma escrita mutante, um vibrar e pulsar, uma Deusa, uma mulher.

De tudo isso e mais um pouco, a presente escrita é composta. Composição sinuosa que busca capturar uma imagem, uma trajetória, não apenas de uma pesquisa, mas de uma vida, que não se iniciou no mestrado, mas que antecede esta vontade de pesquisa. O começo desta escrita diz respeito a uma passagem, um atravessamento de pensar, estar, ser e de escrever. A saída de uma leitura de mundo para outra. Uma leitura antes formulada por formas retas, pragmáticas, em algumas situações, maniqueístas e que, neste momento, busca sua contrafeitura em uma mobilização muito mais sinuosa e provisória, não por ausência de critérios e rigor teórico e científico (pelo menos da ciência moderna), mas, por uma outra compreensão, uma outra visão, uma outra prática. Trata-se de enveredar por um campo de práticas discursivas e não discursivas, fazendo aproximações delicadas com abordagens histórico-filosóficas.

E, como Foucault (2014, p. 5),

Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível. Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria, então, que eu encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios, como se ela me houvesse dado um sinal, mantendo-se, por um instante, suspensa.

De forma nada pretenciosa, este trabalho tem o desejo de causar fissuras na forma de pesquisar, escrever, perceber, pensar a pesquisa em educação, em especial, no campo do currículo da escola básica. Trata-se, antes de tudo, de um desejo, uma vontade de sair da inércia e dos engessamentos decorrentes de prescrições e molduras da pesquisa acadêmica no Brasil, e que incidem, no mais das vezes, na produção do repetido, do comum, do já naturalizado.

Ao contrário do que possa inicialmente parecer, não pretendo, porém, inaugurar um receituário de como proceder na escrita de uma dissertação de mestrado. Meu desejo é justamente o oposto neste momento. A narrativa que inicia estes escritos tenta mostrar um pouco destes momentos de atravessamentos que este jovem pesquisador – entre noites mal dormidas, leituras muitas vezes torturantes e muita vontade de procurar o novo – experimentou na construção de um objeto-desejo de pesquisa.

Ser confrontado com uma outra forma de pesquisar, escrever e, antes de tudo, encarar um objeto de pesquisa, olhar para os fenômenos sociais, para o currículo, para a escola, para os desafios que nos confrontam é tarefa nada corriqueira para quem vem de uma tradição de formação estruturalista e cartesiana. É preciso desaprender tudo aquilo

que se tinha como certeza. Aprender, aliás, agora ganha um outro sentido. Por esta razão, este momento da escrita é um atravessamento, pois trata-se de entrar em um barco sem rumo, que vai deixando o porto lentamente, até não se ver mais a margem do rio. E, sem tentar chegar na outra margem, segue seu caminho, sem ter para onde ir, sem ter um outro porto para ancorar. Deslocar-se pelos entre-lugares das margens de um rio é uma viagem sem volta, com algumas bagagens para serem levadas. Nunca mais voltarei a ver aquele porto. E, ainda que voltasse, o porto e eu não seríamos os mesmos.

Descobrir uma escrita e um olhar-pesquisador diferente daquele usualmente adotado talvez tenha sido o maior desafio para esta travessia. Deslocar-se de um caminho que, em grande maioria, está fadado a seguir uma espécie de manual acadêmico na elaboração de uma pesquisa, é, antes de tudo, abrir mão de um estado de inércia, de operar com o mais “fácil”; é não se conformar com o já dado, mas, experimentar um certo estado de transe pelo desejo-do-novo, produzindo uma linha de fuga ante aquilo que já imaginamos, antes mesmo da pesquisa iniciar. É sair de uma espécie de “zona de conforto” que nos é dada para explorar novas potências de análise, mas também, de pergunta.

Um outro olhar, um outro pensar para o objeto de análise, ou melhor, na produção do objeto de análise. É ser tomado pelas palavras, pelo desejo, pelo que ainda não se sabe. É se lançar a um abismo de possibilidades por aquilo que se busca, mas que não se sabe o que é. É como iniciar uma viagem inicialmente planejada, e seguir um mapa sem norte, onde a vontade de se perder pelo caminho sem rumo parece ser o único guia viável e desejável.

Lanço-me, então, como viajante, em uma viagem sem volta, a seguir um mapa sem rumo. E nesta travessia, quem sabe, como no conto de José Saramago, procurar achar uma ilha desconhecida, que ainda não foi encontrada, mas que, no fundo, sabemos que existe, que está lá à nossa espera, para, no fim, desaparecer. A grande questão é chegar a esta ilha, afinal, ninguém sabe o caminho: ninguém nunca esteve lá.

Entre as ranhuras e fissuras desta paixão-desejo de pesquisar os enunciados de uma prática discursiva, a problematização dos processos de subjetivação do sujeito atravessa os objetivos do estudo. Dessa forma, entre os alcances pretendidos, o desejo de capturar de que maneira os dispositivos de governamentalidade, operados por meio das técnicas de si e do governo das condutas, seja pelo governo do outro pelo outro, ou o governo de si por si, no “Escola Sem Homofobia” para a educação básica, se alinham ao problema central desta análise.

Com a ajuda de Foucault e outros teóricos que margeiam suas formulações teóricas, tenho como intento o de saber como, no contexto da nova fase do neoliberalismo, a governamentalidade operada nestas biopolíticas constrói formas de vida viáveis (SIERRA, 2013), capturando a diferença sexual, construindo identidades que, embora variadas, podem ser limitadas e definidas pelas práticas discursivas. Produzindo, assim, um sujeito de direitos, que para ser incluído, aceito e respeitado, e, dessa forma, ser assimilado como “normal”, precisa se enquadrar nas prescrições éticas destas políticas.

Entre os desejos de pesquisa deste escrito coloca-se a discussão a partir do arsenal foucaultiano e do pensamento da Diferença em Educação, que desconfia e revira as práticas discursivas materializadas nas políticas curriculares para a educação básica. Entende-se, então, estas políticas como dispositivos de controle e regulação das práticas sexuais consideradas legítimas, ou melhor, um conjunto de estratégias que exercem poder sobre as condutas sexuais, o que, em uma visão Foucaultiana, seriam as *tecnologias de experiência de si*. Que, segundo Veiga-Neto (2016), trata-se das experiência do “ser-consigo”, em confluência com o “ser-saber” e o “ser-poder”.

O objeto-desejo principal de pesquisa desta escrita não se contenta em tentar capturar e flagrar a forma como procede o governo das condutas e das performances de gênero e sexualidade nos dispositivos de controle operados pelas técnicas de si, nas políticas curriculares para a educação básica.

Com projeções de olhares para além destas delimitações e hierarquizações, é preciso também observar que o conceito de poder em Foucault é difuso e não unilateral. Dessa forma, há sempre resistências, há sempre linhas de fuga, há sempre potências performáticas que fogem dos binarismos e estereótipos. Há sempre vontades de verdade.

Embora estas políticas possam objetivar a docilização destes corpos e mentes, é possível sempre encontrar as brechas, as fissuras, as linhas de fuga, as resistências e potências performáticas de gênero e sexualidade, ou, como Foucault aponta, as estéticas de existências, que estas políticas podem não alcançar.

Isso possibilita os deslocamentos necessários para perseguir as rachaduras de discursos que atentem para essas potencialidades performáticas de sujeitos-afectos, e que vá além das delimitações históricas e culturais sobre as estéticas de existência já experimentadas. Há sempre potência, no devir-ser/existir. A pesquisa compromete-se a perseguir estas linhas de fuga, as resistências, as outras performances de éticas e estéticas de existência que essas políticas não dão conta. Aquilo que não pode ser nomeado, pois, é uma potência, é um devir. Uma estética outra, que não pode ser governada.

As análises-fluxos de investigação estarão atentas não apenas em flagrar o discurso normalizador destas formas de governmentação, mas também, buscará encontrar as resistências e linhas de fuga nos próprios documentos, nos enunciados, nas linhas menores, no que o discurso diz sobre as potências performáticas que latejam e borbulham sobre modos de vida outros.

Pelo exposto, o discurso da diversidade sexual, o contexto de seu surgimento, as implicações políticas, teóricas e epistemológicas que gravitam sobre este, bem como as reverberações do uso deste discurso nas políticas curriculares para a educação básica, e para além disto, as resistências éticas e estéticas de performances de gênero e sexualidade da população LGBT se materializam como o campo de discussão da pesquisa.

O que cabe, então, é problematizar este discurso, colocá-lo sob desconfiança e, a partir dele, pensar nas políticas curriculares para a diversidade sexual, pensar na identidade, porém, almejando a diferença.

1.4 DOS MOVIMENTOS TRAÇADOS PARA ORGANIZAR A ESCRITURA-EXPERIÊNCIA-PESQUISA

Entre formas e forças, o que se quer aqui é estilhaçar, dismantlar, flagrar uma formação discursiva. Um discurso, produzido e reproduzido em meio a formas que capturam, hierarquizam, dizem verdades e produzem subjetividades de sujeitos; e forças, pois, como todo discurso em uma leitura foucaultiana, é formado, também, por possibilidades de fuga, de resistências, descontinuidades.

Na parte inicial do texto que denominei de “Prelúdio”, busco sinalizar os caminhos percorridos para a escritura do trabalho. Nesta seção, situo a formulação do objeto-desejo de estudo, as escolhas teórico-metodológicas, as anúncios do encontro com a pesquisa.

Posteriormente, o trabalho é organizado em duas partes. Na parte I, “Um discurso entre formas”, o objetivo é a partir dos conceitos Foucaultianos de discurso, formação discursiva, enunciado, dispositivo, acontecimento discursivo, dentre outros, mostrar quais enunciados estão formando discursos, e que discursos estão sendo produzidos, nas políticas anti-homofobia e na educação. Para isto, trago como material empírico, além do próprio caderno de conteúdos Escola Sem Homofobia, o documento Brasil Sem Homofobia, e os documentos da 3ª Conferência LGBT, ocorrida em 2016. Este movimento de trazer outros documentos justifica-se pela necessidade de, além de descrever os

enunciados do ESH, mostrar sua proveniência, sua descontinuidade, suas aproximações e seus distanciamentos com outras formações discursivas do mesmo campo – o campo do discurso anti-homofobia.

Ademais, na mesma seção, trato de analisar o que estes enunciados e formações discursivas produzem no campo educativo. Este segundo momento é marcado pela operação dos conceitos foucaultianos de governamentalidade, governo, dispositivo de sexualidade, regimes de verdade, dentre outros. A preocupação, nesta parte do trabalho é mostrar como os discursos que formam o ESH operam regimes de verdade e processos de governamentalidade sobre as sexualidades e experiências sexuais dos sujeitos.

Na parte II do texto, na terceira seção, “Um discurso entre forças”, o trabalho que segue volta-se para as linhas de fuga, as resistências possíveis, que o mesmo discurso que captura e hierarquiza as experiências sexuais, pode abrir. Mostra também as forças, a vigorosidade, das enunciações e dos sujeitos, as brechas onde o discurso pode ensejar possibilidades de transformações.

Na última parte, o “pós-lúdio”, faço aproximações conclusivas provisórias. Trabalho com a ideia que, ainda que o discurso da diversidade sexual, mostrado como a formação discursiva predominante no ESH, não esteja no horizonte de uma política da Diferença, este mesmo discurso encontra desmontes produzidos pelo trabalho incansável das forças neoconservadoras, que tentam, a todo custo, desmontar a entrada de temas relacionados a sexualidade e gênero nas políticas educacionais, mesmo que estes discursos sejam enviesados por noções identitárias fixas e horizontais onde a heteronormatividade é reforçada, como o caso da diversidade sexual, no ESH.

A descontinuidade dos programas anti-homofobia como o Brasil Sem Homofobia e o veto do Escola Sem Homofobia mostram-se como a materialidade do avanço neoconservador para barrar as discussões que problematizem a heteronormatividade.

Por fim, busco mostrar como o surgimento de discursos como o de “Ideologia de Gênero” e da Escola Sem Partido estão ligados ao desmantelamento e interrupção do Projeto Escola Sem Homofobia.

PARTE I

UM DISCURSO ENTRE FORMAS

2 DOS ENUNCIADOS DITOS PARA UMA FORMAÇÃO DISCURSIVA NO PROJETO ESCOLA SEM HOMOFOBIA

2.1 DAS FERRAMENTAS ANALÍTICAS DE UM DISCURSO

Compreender a linguagem para além da representação da coisa em si, mas, como produtora de sentidos, corpos, modos de vida, práticas sexuais, enfim, como criadora da realidade que nos atravessa e nos constrói como “sujeitos” é a tônica central para capturar a ideia que se quer passar sobre este movimento de pensamento.

Com Foucault, a linguagem “[...] como quadro espontâneo e quadriculado primeiro das coisas, como suplemento indispensável entre a representação e os seres” (FOUCAULT, 1992, p. 13), não vai ter apenas uma função designativa do objeto que fala, mas sim, uma potência criadora do objeto. De tal forma que não é possível compreender a realidade fora das relações que são estabelecidas por ela. Entende-se que é pela linguagem e pelo uso dos signos linguísticos que lhe compõem que se é capaz de significar as coisas de que falamos, como o pensamento, ideias, conceitos, comportamentos, corpos, práticas, performances estéticas e, por isso, o sujeito.

Do mesmo modo, seria impossível compreender a potência criadora das formações discursivas e dos dispositivos de governamentalidade estabelecidos pelo ESH, longe da força da linguagem. O discurso é linguagem, e “[...]a linguagem se dá por tarefa restituir um discurso absolutamente primeiro que, no entanto, ela só pode enunciar acercando-se dele, tentando dizer a seu propósito coisas semelhantes a ele” (FOUCAULT, 1992, p. 58).

É pela linguagem que ele opera conhecimentos, formas de existência, comportamentos. E certamente é pela linguagem que o discurso forma um determinado tipo de sujeito. Contudo, é também pela linguagem que os corpos por ela criados resistem. Compreender a dimensão produtora da linguagem e a forma pela qual ela opera a fabricação da realidade não pode ser reduzido a um sistema ou código. Para entender a linguagem com Foucault, requer-se compreender que não se trata apenas de dizer a realidade, de que não há apenas palavras que representam as coisas, mas, que criam as coisas de que fala.

É pelo discurso que se opera a constituição do sujeito. Mas, é pela linguagem que essa objetivação é possível; é a linguagem que designa o mundo; é a linguagem que

constrói efeitos; é a linguagem que diz de nós e dos outros. Mas, é pelo discurso que essa operação é feita. Onde está a linguagem, senão operando junto com o discurso estes efeitos das práticas de saber-poder? É no discurso que nos sujeita e diz de nossas práticas que o sujeito é legitimado.

Foucault (2002) se debruça no detalhamento de seus objetos de análise: o discurso, o enunciado e o saber, e como estes três objetos se situam na construção de uma verdade e de um saber científico. De toda forma, Foucault analisa como o todo dito produz uma realidade discursiva, um discurso da verdade: o que o homem produz para si mesmo pela linguagem, uma verdade a ser dita de seu corpo, de suas relações, de suas experiências, de suas contingências, ou seja, a sua própria existência. Os objetos não existem *a priori*, não estão soltos no mundo à espera de seu uso. Da mesma forma, o sujeito não preexiste ao discurso; os objetos e sujeitos são produções arbitrárias de um discurso que diz da “natureza” do objeto ou do sujeito que fala. Mas, para Foucault, esta contingência discursiva não está dada. Ela própria está carregada de contingências e vontades de um determinado tempo.

Em sua *Arqueologia*, Foucault (2002), para demonstrar como um determinado discurso é produzido, opera com os conceitos de “discurso, práticas discursivas, enunciados, formação discursiva e saber”. O discurso é a formação de um conjunto de enunciados que pertencem a campos disciplinares distintos, mas, que obedecem a regras comuns de funcionamento.

Assim, a arqueologia foucaultiana dos discursos e das práticas discursivas não é apenas uma análise linguística, mas um panorama sobre as forças que agem para a emergência dos dispositivos discursivos que dão origem as práticas. Todos os pensamentos, todas as falas e todas as práticas de um tempo são coordenadas pelos enunciados como um pequeno conjunto de ideias, e que constituem matrizes de todas as relações deste tempo específico (BRANCO, 2015).

A análise das produções discursivas, ou melhor, das práticas discursivas, investe na verificação das materializações dos enunciados que formam um discurso. “Não se trata de uma história das ideias ou das práticas, mas de uma arqueologia do saber, dispostas na sucessão temporal em camadas ou estratos que estão uns sobre os outros num processo histórico que se ordena independentemente [...]” (BRANCO, 2015, p. 27).

Por enunciado, Foucault (2002, p. 121) entende:

Chamaremos *enunciado* a modalidade de existência própria desse conjunto de signos: modalidade que lhe permite ser algo diferente de uma série de traços, algo diferente de uma sucessão de marcas em uma substância, algo diferente de um objeto qualquer fabricado por um ser humano.

Em síntese, a análise dos enunciados e, por sua vez, das formações que estes enunciados produzem, corresponde a um nível bem específico da descrição do que compõem. Mas, o trabalho de análise dos enunciados não pode ser uma literal descrição, total e exaustiva, do que foi dito, mas “[...]constitui uma outra maneira de abordar as *performances* verbais, de dissociar sua complexidade, de isolar os termos que aí se entrecruzam e de demarcar as diversas regularidades a que obedecem” (FOUCAULT, 2002, p. 123).

O enunciado não é, pois, uma unidade elementar que viria somar-se ou misturar-se às unidades descritas pela gramática ou pela lógica. Não pode ser isolado como uma frase, uma proposição ou um ato de formulação. Descrever um enunciado não significa isolar e caracterizar um segmento horizontal, mas definir as condições nas quais se realizou a função que deu a uma série de signos (não sendo esta forçosamente gramatical nem logicamente estruturada) uma existência, e uma existência específica (FOUCAULT, 2002, p. 124).

Por este modo, uma análise enunciativa dos acontecimentos do discurso é, antes de tudo, a busca pelo modo que as forças que agem sobre o saber e sobre o poder em um determinado discurso, discurso que fabrica sujeitos.

A produção de um determinado discurso – neste caso, de uma política anti-homofobia – que encontra ressonâncias na escola precisa ser analisada por múltiplos olhares e lentes. Ou melhor, é necessário compreender que o discurso político é produzido por múltiplas forças e agentes que atendem a determinados interesses, e estão atravessados por múltiplos agenciamentos e correlações de poder e saber.

Discursar sobre a homofobia, me pareceu durante a escrita deste texto, uma tarefa complexa. Sobretudo, pelo fato de suas definições e conceitos que em algumas vezes se atropelam, não serem consenso pela maioria dos autores. Para falar sobre homofobia, é necessário, também, contextualizar outros termos que circundam esta discussão: preconceito e discriminação.

Borrillo (2009) tentaria simplificar este entendimento ao afirmar que homofobia é a atitude de hostilidade contra homossexuais. Contudo, ainda segundo o próprio autor, seria um equívoco reduzir esta problemática a um simples entendimento de intolerância, rejeição, ódio ou desrespeito contra gays e lésbicas, pois, “Assim como a xenofobia, o racismo ou o antissemitismo, ela é uma manifestação arbitrária que consiste em qualificar o outro como

contrário, inferior ou anormal” (BORRILLO, 2009, p.15). Para o autor, o termo homofobia teria sua origem nos Estados Unidos, sendo utilizado pela primeira vez em 1971, mas somente a partir de 1990 que este termo ganha significado nos dicionários europeus.

Para o autor, a homofobia, seria uma forma de inferiorização, resultante de uma hierarquização das sexualidades, que determina à heterossexualidade um status superior, em contraposição da homossexualidade, que é vista como uma anormalidade. Como exemplo disto, o autor afirma que a palavra “heterossexualidade” sequer aparece no dicionário de sinônimos, por outro lado, palavras como “androgamia, androfilia, homofilia, inversão, pederastia, pedofilia, socratismo, uranismo, androfobia, lesbianismo, safismo e tribadismo são propostos como equivalentes ao termo homossexualidade” (BORRILLO, 2009, p.17).

Ainda segundo Borrillo (2009), esta disposição linguística, implica na verdade, uma operação ideológica. O binarismo da diferença homo/hétero é usado como critério para postular um regime operante de sexualidades, onde apenas as experiências heterossexuais podem ser qualificadas como modelo social a ser seguido. Assim, o sexo biológico vai determinar um desejo sexual uno (o hétero) e um comportamento social (masculino/feminino). Desta forma, a homofobia servirá como um cão de guarda das fronteiras sexuais (hétero/homo) e do binarismo de gênero (masculino/feminino), tendo em vista que essa assimetria de gênero e sexualidade resguardam mecanismos de reprodução da ordem social. Entre outras palavras, Borrillo (2009, p.29) define a homofobia como:

A homofobia pode ser definida como a hostilidade geral, psicológica e social àqueles ou àquelas que supostamente sentem desejo ou têm relações sexuais com indivíduos de seu próprio sexo. Forma particular de sexismo, a homofobia renega igualmente todos aqueles que não se enquadram nos papéis determinados para seu sexo biológico. Construção ideológica que consiste na promoção constante de uma forma (hetero) em detrimento de outra (homo), a homofobia organiza uma hierarquização das sexualidades, o que tem consequências políticas

Esta operação sobre uma verdade sobre o sexo de uma população, neste caso, da população LGBT, está relacionada a um emaranhado discursivo, um conjunto de enunciados e dizeres que, entrelaçados e embebidos nas forças que constituem o poder-saber e nas políticas sociais, são operadas como biopolíticas para o controle, regulação e docilização dos corpos desta população.

A preocupação em uma análise genealógica na perspectiva foucaultiana dos documentos como práticas discursivas busca mostrar em suas superfícies três aspectos:

como ele funciona – como ele vem operando regimes de verdade sobre os corpos de que fala, por meio do currículo da educação básica; *o que ele produz* – o que estes dispositivos têm produzido/afetado nas performances éticas e estéticas do sujeito de que fala por meio das tecnologias do eu; e, *como ele pode funcionar de outra forma* – quais resistências ao poder estas práticas discursivas são capazes de produzir. Estes serão os três elementos de análise dos documentos que agora serão descritos: como funciona; o que ele produz; como ele pode funcionar de outra forma.

É certo que este emaranhado discursivo, no caso das práticas discursivas de um currículo para a educação básica, não está isolado de um contexto histórico e social que o produz, e de um dizer curricular, um dizer pedagógico, um dizer do sujeito cognoscente, um dizer da sexualidade, um dizer da igualdade, um dizer da política, que institui uma prática discursiva.

O discurso anti-homofobia que aqui está sendo perseguido fala e significa um sujeito centrado, ou um sujeito do conhecimento, da racionalidade. Não sendo ingênuo quanto à procedência deste discurso, é preciso entender as tramas do poder que atravessam e produzem esse plano discursivo que, certamente, não está limitado apenas ao discurso curricular para a educação básica, mas, também, ao discurso que forja uma determinada matriz de formação docente, ou uma prática de gestão escolar, ou um projeto político-pedagógico de uma determinada escola, ou as políticas sociais de Estado, consolidadas em um determinado governo, embora saibamos que o conceito de política aqui utilizado não se restrinja ao Estado como o grande provedor deste discurso.

De toda forma, o que quero demonstrar é a sinuosidade do discurso curricular, dos enunciados e das práticas discursivas de uma “Diversidade Sexual”, operada no atual discurso pedagógico para a educação básica. E, para isto, é preciso entender a trama política na qual estes enunciados estão estabelecidos.

2.2 DAS FORÇAS QUE ANUNCIAM UM DISCURSO PARA A EDUCAÇÃO E PARA AS POLÍTICAS ANTI-HOMOFOBIA

No bojo da política nacional de combate à discriminação por orientação sexual na escola, com especial foco na produção de diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino, e com o objetivo de atender às demandas do programa “Brasil Sem Homofobia”, o projeto “Escola Sem Homofobia”, também conhecido como “kit anti-homofobia”, foi o projeto

mais polêmico dentre os materiais produzidos pelas políticas anti-homofobia nos anos 2000. Composto por vídeos, cartilhas, dentre outros materiais, com abordagem da sexualidade homoafetiva, o kit seria distribuído para cerca de seis mil escolas públicas do Brasil, por meio do programa “Mais Educação”.

Com o objetivo de articular o combate à homofobia e à discriminação por orientação sexual nos espaços escolares, o projeto é resultado de um convenio entre o Ministério da Educação – MEC, que utilizou recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, com a organização não governamental “Comunicação em Sexualidade” – ECOS. O ESH é um programa que visa contribuir para a implementação de ações positivas a favor de ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e do respeito a diversidade de orientação sexual e identidade de gênero no ambiente escolar. Como observado nos excertos:

O problema que temos à nossa frente é o de como **lidar com a diversidade sexual**, seja na escola, seja na sociedade em geral. Noutras palavras, como podemos aprender (e também ensinar) que, na verdade, são múltiplas as formas de vivenciar os afetos e a sexualidade? Isso implica dizer também que a heterossexualidade, ainda considerada como *o padrão*, continua a ser vista como a “única” maneira “correta” de expressão do erotismo e da união conjugal. Por isso não é nada fácil para alguém admitir que não é heterossexual, isto é, que é homossexual ou bissexual. Quem sente um forte desejo por alguém do mesmo sexo (ou por ambos) se vê acuado pelo clima adverso que a/o condena como imoral ou pervertida/o, como anormal e até mesmo como doente mental (CADERNO..., 2009, p. 29).

São praticamente infinitas as variedades de estilo de comportamento, de **identidades** – entendidas como a imagem que se tem de si mesma/o e das/dos outras/os – e de atração afetiva e erótica. Essa pluralidade é a pedra de toque do universo colorido e amplo da **diversidade sexual** (CADERNO..., 2009, p. 29).

O ideal é que, em contrapartida, se desenvolvam, na escola, ações em que o leque de possibilidades seja aberto e abrangente em relação à **diversidade humana**, em geral, e à **diversidade sexual**, em particular. Isso poderia levar à indagação sobre o fato de não existir uma única palavra positiva para designar socialmente as/os LGBTs (CADERNO..., 2009, p. 36).

Especialistas vêm mapeando violências, preconceitos e discriminações envolvendo todas/os que participam da escola e propondo uma **cultura de convivência** com a **diversidade sexual** que pode se valer da informação, mas que deve se utilizar, principalmente, do debate e do questionamento para o enfrentamento dos discursos e das práticas de discriminação e violência por preconceito de gênero e orientação sexual, conjunto de atitudes denominado homofobia (CADERNO..., 2009, p. 49).

Um caminho para se chegar a uma escola sem homofobia, **que respeite as diversas orientações sexuais e identidades de gênero**, é elaborar planos de ação que focalizem, de forma institucional, as discriminações contra a

diversidade sexual no cotidiano escolar (CADERNO..., 2009, p. 97).

Com Foucault (2002), esquadrihar as formações discursivas significa entender que as unidades enunciativas que formam os discursos “[...] podem coincidir às vezes com frases, às vezes com proposições; mas são feitas às vezes de fragmentos de frases, séries ou quadros de signos, jogo de proposições ou formulações equivalentes” (p. 120). Deste modo, o campo de dispersão de uma função enunciativa e os modos pelos quais ela aparece são como unidades diversas.

A análise enunciativa é, pois, uma análise histórica, mas que se mantém fora de qualquer interpretação: às coisas ditas, não pergunta o que escondem, o que nelas estava dito e o não-dito que involuntariamente recobrem, a abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas que as habitam; mas, ao contrário, de que modo existem, o que significa para elas o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de permanecerem para uma reutilização eventual; o que é para elas o fato de terem aparecido - e nenhuma outra em seu lugar (FOUCAULT, 2002, p. 124).

Ao modo de Foucault, os enunciados que circundam os excertos do ESH e que dão sustentação para a sua formação discursiva não estão escondidos, não estão obscuros, e não precisam de “revelação”.

Os excertos supracitados do caderno de conteúdo do ESH expõem em suas superfícies aquilo que desejam produzir na escola: uma forma de lidar com a diversidade sexual, constituindo uma cultura de convivência entre as diversidades. Uma escola que tenha em seu núcleo o respeito para com as diversas orientações sexuais e identidades de gênero.

O discurso da Diversidade Sexual, contido no ESH, está inserido em uma lógica político-econômica, peculiar ao tempo histórico que estamos atravessando. Desde os anos 1990, resultando de lutas históricas do movimento LGBT, pelo reconhecimento de direitos e contra as formas de discriminação e preconceito, um agenda anti-homofobia tem sido construída, atravessando a educação e a escola, como um espaço estratégico de resistência para a superação das violências por sexualidade ou gênero.

A Diversidade Sexual, desse modo, assume um caráter de *acontecimento discursivo*, por apresentar-se como uma série homogênea descontínua, uma em relação à outra. O uso recorrente da Diversidade Sexual, enquanto experiência sexual, nas políticas educacionais, nos textos teóricos que tem subsidiados as discussões do enfrentamento a homofobia, bem como a própria política requerida pelo movimento LGBT, incide na

forma como este acontecimento tem sido absorvido como um discurso. O acontecimento discursivo da Diversidade Sexual tem um lugar, uma posição, “[...] e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material” (FOUCAULT, 2014, p. 54).

O discurso, como nos lembra Foucault (2014), não é o que oculta ou manifesta o desejo, mas o próprio objeto de desejo. A experiência sexual da Diversidade, enquanto um discurso, é o próprio objeto de desejo-sexual, produzido na contingência política agora demandada pela economia. Não apenas os aspectos que traduzem as lutas, “[...] mas aquilo porque se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2014, p. 10).

O discurso da Diversidade, no ESH, e no documento da 3ª Conferência LGBT, mostra-se em uma relação de descontinuidade. Em Foucault (2014), a procedência de uma análise discursiva, não pode compreender o discurso como uma grande narrativa, ilimitada, contínua e silenciosa, sem rarefações históricas. Pelo contrário, o discurso deve ser visto como “[...] práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (p. 50).

Em 2016, o movimento LGBT, por via do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos da População LGBT (CNCD/LGBT), realizou a 3ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, em Brasília, com o tema “Por um Brasil que Criminalize a Violência Contra Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais”.

A 3ª Conferência Nacional LGBT visa a discutir os novos desafios para garantir a **cidadania da população LGBT** no Brasil. Sob o lema “Por um Brasil que Criminalize a Violência contra Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais”, esse novo processo debaterá quais estratégias devem ser adotadas para coibir essa violação de direitos humanos que é a lesbohomotransfobia. As discussões devem primar **pela liberdade e respeito à pluralidade** de pensamentos e de expressões presentes na sociedade (RELATÓRIO, 2016, p. 9).

Segundo o relatório final do evento, a conferência dá continuidade a um processo de participação da população LGBT, para o fortalecimento de políticas públicas voltadas ao segmento. Em sua terceira versão, a conferência visa, ainda, segundo o relatório, mobilizar a participação da população LGBT, debater estratégias específicas a serem

adotadas para o enfrentamento das violações de direitos humanos e sexuais, como a homofobia.

Dentre os temas que o evento discutiu, relacionados à garantia de direitos humanos e sexuais de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, um deles é referente à necessidade de um maior investimento em ações voltadas à educação e à cultura, bem como à promoção de uma cultura de respeito e tolerância, sendo necessária a implementação do que o documento chama de *uma Política Nacional LGBT*, como no fragmento a seguir:

Após um acúmulo de experiências e ações, desde a criação da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (2003), acredita-se que é chegada a hora de construirmos **uma Política Nacional LGBT**, de enfoque transversal, que fortaleça e consolide as políticas públicas intersetoriais, que envolva os entes federados (União, estados, Distrito Federal e municípios) e os Poderes da República Executivo, Legislativo e Judiciário, o Ministério Público e a Defensoria Pública, entre outras instituições, na **garantia dos direitos** humanos do segmento LGBT, já no âmbito do novo Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (BRASIL, 2016, p. 9).

Segundo o documento, uma Política Nacional LGBT necessita, para ser implementada, contemplar as várias áreas sociais: saúde, educação, segurança pública, assistência social, cultura, turismo, lazer, trabalho, cidades, comunicação, habitação, previdência. Somente assim, segundo o documento, é possível a viabilidade da construção de uma efetiva cidadania para a população LGBT.

Por esta razão, a conferência foi dividida em quatro eixos de debates: Eixo I - Políticas Intersetoriais, Pacto Federativo, Participação Social e Sistema Nacional de Promoção da Cidadania e Enfrentamento da Violência Contra a População LGBT; Eixo II - Educação, Cultura e Comunicação em Direitos Humanos; Eixo III - Segurança Pública e Sistema de Justiça na Promoção e Defesa dos Direitos Humanos da População LGBT, e Eixo IV - Marcos Jurídicos e Normativos para o Enfrentamento à Violência Contra a População LGBT

Segundo o texto, ao passo que a educação é um direito de todos, sua importância ganha ainda mais destaque, ao oportunizar o desenvolvimento da **dignidade humana**, e ao valorizar o respeito para com os grupos minoritários e historicamente excluídos. Para estes caminhos serem concretizados, a política LGBT necessita, no campo educacional, de uma “Educação em Direitos Humanos”, e que deve orientar “[...] a formação do sujeito

de direitos, articulando conhecimentos historicamente construídos, a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais, a formação de uma consciência cidadã [...]” (BRASIL, 2016, p. 15).

Ainda segundo o documento:

Ações voltadas à garantia da educação como **direito humano** da população LGBT devem compreender o acesso e a permanência **respeitosa** desse segmento nas instituições educativas, o desenvolvimento de políticas de assistência estudantil para aqueles/as que precisam de auxílios para permanecerem no espaço educativo, professores/as preparados/as para abordar de maneira adequada a temática da **diversidade sexual e de gênero**, materiais e livros didáticos que não **estigmatizem e invisibilizem** a população LGBT, conteúdos curriculares que problematizem o preconceito e a discriminação na sociedade, práticas educativas **inclusivas, democráticas**, justas e laicas e a efetivação do PNEDH e das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2012) em todo território nacional (BRASIL, 2016, p. 15).

Seja no documento da 3ª Conferência LGBT, ocorrida em 2016, seja nos enunciados do Escola Sem Homofobia, produzido em 2009, a diversidade sexual aparece como uma “política identitária”, associada ao léxico de respeito, igualdade e inclusão, dentre outros.

Cidadania, inclusão, direitos humanos, democracia, garantia de direitos, respeito, tolerância, solidariedade, gênero, sexualidade. Essas são algumas demarcações discursivas que compõem o documento da 3ª Conferência LGBT, e que estão no bojo da Diversidade enquanto condição da sexualidade e de uma Política LGBT. No que incidem estes enunciados? O que produzem?

Analisar o discurso da Diversidade Sexual implica em tratar os enunciados que o compõe como uma estratégia discursiva, que exige técnicas, e que é resultado dos modos de relacionamentos entre os poderes desejanter de uma forma de vida que são úteis ao momento histórico atual. Ou ainda:

Cada campo, em sua dispersão discursiva, atua como um meio de fabricação de sujeitos, criando seus saberes, suas verdades, interesses, disputas, conceitos, de modo que as coisas passam ser consideradas naturais e necessárias (OSÓRIO; GARCIA, 2011, p. 124).

A Diversidade, enquanto uma tecnologia discursiva, deseja, quer, objetiva uma determinada experiência sexual. Uma política, enquanto tecnologia de condução de subjetividades, sempre quer algo. Para isso, cria, produz, programa, atua

“[...] numa constante, e dinâmica, relação entre grupos ou sujeitos para alcançar alguns desejos fabricados e planejados por determinados seres humanos, a fim de transformar e conduzir outros seres humanos” (OSÓRIO; GARCIA, 2011, p. 125).

Fortalecer o Programa Saúde na Escola no âmbito dos Ministérios da Educação e da Saúde, para enfrentar o crescimento das Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's) junto aos adolescentes e jovens, garantindo o tema GÊNERO, **DIVERSIDADE sexual** e identidade de gênero como eixos do Programa (BRASIL, 2016, p. 28).

Assegurar que os editais e chamamentos públicos do Ministério da Cultura priorizem o recorte voltado à **diversidade sexual** e de gênero, fortalecendo a cultura LGBT (BRASIL, 2016, p. 31).

Propor e garantir a criação de núcleos de estudo e pesquisa em gênero, **diversidade sexual** e identidade de gênero, incluindo os saberes ancestrais dos povos indígenas e quilombolas em universidades e em centros de educação tecnológica pública com financiamento de agências de pesquisa (BRASIL, 2016, p. 32).

Formar equipes multidisciplinares para incluir nas diretrizes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a perspectiva da **diversidade sexual, de gênero** e de identidade de gênero dos diversos arranjos familiares, incluindo nos programas de constituição de acervos das bibliotecas escolares obras científicas, literárias, filmes e outros materiais que contribuam para a promoção do respeito e do reconhecimento da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero para os públicos infanto-juvenil e adulto (BRASIL, 2016, p. 32).

Garantir a execução das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos e dos Planos Estaduais de Educação em Direitos Humanos no que tange à **diversidade sexual e de gênero** como tema transversal na organização curricular de cursos de todas as áreas de conhecimento, formação inicial, continuada, extensão, lato sensu e stricto sensu (BRASIL, 2016, p. 33).

Propor ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a elaboração de diretrizes curriculares no sistema de educação básica e superior, voltadas à inclusão da temática gênero, LGBT, **diversidade sexual** e identidade de gênero na agenda escolar, a fim de colaborar para a promoção do reconhecimento da diversidade da orientação sexual e identidade de gênero e para a prevenção e eliminação das violências sexistas, lesbofóbicas, homofóbicas, bifóbicas e transfóbicas no ambiente escolar (BRASIL, 2016, p. 32).

Garantir a implementação no Programa Nacional de Direitos Humanos, assegurando o ensino em direitos humanos, sobre a Lei Maria da Penha, respeito as identidades de gênero, opção **sexual e diversidades** nos currículos escolares em todos os níveis e modalidades de ensino desde a educação infantil, em todo território nacional.

Promover campanhas, no âmbito nacional e estadual, de combate à intolerância religiosa e à discriminação sexista, xenofóbica e etnicorracial, garantindo a **diversidade de orientação sexual** e identidade de gênero (BRASIL, 2016, p. 35).

Promover a formação dos movimentos sociais rurais, quilombolas, indígenas, ciganos e demais comunidades tradicionais sobre **diversidade sexual** e o respeito à identidade de gênero, com a materialização da Lei 10.639/03 e da

Lei 11.645/08, que debatem sobre as questões étnicas-raciais (BRASIL, 2016, p. 37).

Criar a Semana das **Identidades e Diversidades LGBT** juntamente com circuitos culturais (acadêmicos, artísticos e esportivo) dentro do calendário escolar nas redes municipais, estaduais e federais (BRASIL, 2016, p. 38).

Fomentar a realização de eventos culturais que promovam a **diversidade** na comunidade escolar com incentivo de criação de núcleos de **diversidade** nas instituições escolares propondo estratégias de empoderamento e politização de cada um dos indivíduos para que todos possam ser inseridos nos meios de educação, comunicação e cultura, por meio da instituição de uma semana nacional LGBT de cultura, arte, juventude, esporte e lazer no calendário oficial do país (BRASIL, 2016, p. 39).

Os excertos acima atestam a Diversidade Sexual como uma “opção” sexual, e como uma “identidade” de gênero, por vezes colocada como uma condição elementar da sexualidade humana. A conduta sexual fica, assim, condicionada à pluralidade de práticas sexuais. Diversidade é a celebração das diferenças. Seguindo esta lógica, é necessário “respeitar” a diversidade, “tolerar” a diversidade, “aceitar” a diversidade, promover a diversidade, compreender que a diversidade é parte de nós. Nós somos diversos, plurais.

Uma gama de conceitos que tem muito a dizer sobre que sujeito se quer forjar: o sujeito da igualdade, respeito, da justiça, universalidade, dos valores morais, o cidadão. Do mesmo modo, é possível compreender que é num investimento da Diversidade, ou melhor, do respeito à Diversidade, que é possível acabar com a violência contra homossexuais, lésbicas e transexuais.

Miskolci (2016) reflete que, distinguir entre uma educação voltada para diversidade ou para a diferença demarca posições muito distintas politicamente. Para o autor, a noção de diversidade buscar abarcar as demandas por respeito, acesso aos direitos negados historicamente, mas, o reconhecimento destes direitos, ainda segundo o autor, ficam marcados dentro de uma institucionalização universalista das diferenças. E “[...] em uma ordem republicana universal não há espaço para demandar particularidade, diferença...” (idem, p.49).

Em síntese, a diversidade para Miskolci (2016, p.49):

Creio que a razão histórica das políticas públicas voltadas para a diversidade fica clara, mas mais difícil é compreender o que há de problemático na perspectiva da diversidade. Na minha visão, as demandas sociais são de reconhecimento da diferença, mas o filtro político as traduz na linguagem da tolerância da diversidade. Tolerar é muito diferente de reconhecer o Outro, de valorizá-lo em sua especificidade, e conviver com a diversidade também não quer dizer aceita-la. Em termos teóricos, diversidade é uma noção derivada de

uma concepção muito problemática, estática da cultura

No entanto, ao acionar a diversidade, não são colocadas em questão as relações que produzem as diferenças sexuais, os processos e dinâmicas culturais, as políticas e poéticas de existência que regulam os corpos e as vidas. A forma como o discurso da diversidade é assumido nos fragmentos e excertos diz de uma forma de lidar com as sexualidades, com os desejos, com as performances sexuais, assumidas pela política oficial produzida pelo Estado e suas múltiplas capilaridades de poder. De outro modo, a diversidade tem sido assumida como uma prática sexual, uma interdição, uma verdade sobre o sexo dos sujeitos. Usando Foucault (1989), trata-se de *um discurso verdadeiro sobre o sexo*.

Para o filósofo,

A “sexualidade” é o correlato dessa prática discursiva desenvolvida lentamente. As características fundamentais dessa sexualidade não traduzem uma representação mais ou menos confundida pela ideologia, ou um desconhecimento induzido pelas interdições; correspondem às exigências funcionais do discurso que deve produzir sua verdade (FOUCAULT, 1989, p. 67).

Fica latente, então, que a formação discursiva que gravita em torno da “diversidade sexual” e da “identidade” está, de um modo ou de outro, funcionando como um dispositivo de sexualidade, nos moldes de Foucault.

Para Tótorá (2010), existe um problema na invenção de si como resistência à domesticação da representação nas políticas do aparelho de Estado moderno: o pluralismo. O pluralismo da mesmidade, da diversidade, aquele que está sob a cunha do discurso liberal, que não se liberta da moral e da verdade com as diferenças.

E aqui está o problema central para esta discussão: ao apostar em um discurso de Diversidade, a formação discursiva que se estende tanto nos documentos síntese da 3ª conferência LGBT, como no próprio ESH, e qualquer outro discurso curricular, mobiliza um campo teórico-político que atribui às Diferenças que constituem os sujeitos uma pluralidade, tal como apontado por Tótorá (2010). Pluralidade aqui entendida como o mais do mesmo. Mais daquilo que já está estabelecido. Uma imagem de representação tranquilizadora, no qual a Diferença é sempre acionada pelo pertencimento, ao idêntico, igual, ou pelo oposto, pelo contrário, por aquilo que não é, “[...] com a finalidade de

controlar, domesticar as diferenças, prevenindo-se contra as distribuições nômades” (TÓTORA, 2010, p. 6).

Pode-se, por exemplo, pensar as Diferenças Sexuais pelo viés da Diversidade: certamente, a consequência deste investimento será uma pluralidade de “identidades sexuais”, que incursionam performances-outras, no entanto, sem questionar a centralidade de uma suposta heterossexualidade. Não atacando, efetivamente, a heterossexualidade como matriz estética.

Sierra (2013), ao descrever a relação que tem se estabelecido entre o discurso da diversidade sexual e os dispositivos de biopolíticas no campo da elaboração de políticas educacionais, indica que, nesta nova configuração, essas práticas discursivas acabam por produzir dispositivos e mecanismos de governamentalidade dos modos de vida, capturando as diferenças sexuais. Para o autor, os movimentos sociais contemporâneos, sobretudo os grupos provenientes das chamadas “minorias culturais”, atuam a partir de dinâmicas organizadas pela requisição das suas demandas, a partir do reconhecimento de suas características específicas, ou, pela representação de suas identidades. A educação, por exemplo, é um campo em disputa e de lutas sociais onde vários grupos minoritários demandam representação, seja na produção do conhecimento escolar, seja por sua inclusão na escola.

Mostrar as identidades e dar “visibilidade” a elas, no cerne do Escola Sem Homofobia, funciona como uma forma de enfrentamento da violência sexual contra LGBTs. A noção de diversidade sexual, então, fica condicionada a uma política que deseja romper com os processos repressivos para com aqueles e aquelas que fogem da norma heterossexual. Ganhar uma visibilidade que, embora mostre a pluralidade de identidades culturais, não força a própria desconstrução do que é considerado e legitimado como “normal”.

A fabricação de identidades “legítimas”, adequadas aos padrões prescritos nos enunciados, não estaria aprisionando a Diferença que pode imergir dos corpos? A condução de certas práticas sexuais, no ESH, não estaria dizendo aos sujeitos que, para que sejam aceitos, respeitados ou, ainda, para que seus direitos sejam efetivamente garantidos, precisam elaborar consigo mesmos uma roupagem estética e performática de suas experiências de gênero e sexualidade que se alinhe ao aceitável, dentro da própria lógica da diversidade em suas conexões e afastamentos em relação ao padrão heteronormativo ainda referente quando nos situamos no campo da identidade?

Se, por um lado, essa ideia de uma política *representacional* serve como um meio político para produzir visibilidade e legitimidade a determinados indivíduos, como os LGBTs, no ESH, como sujeitos políticos, por outro lado, poderia ser, também, utilizada como uma forma de normatização destes sujeitos, agindo como uma “[...] função normativa de uma linguagem que revelaria ou distorceria o que é tido como verdadeiro sobre a categoria” (BUTLER, 2008, p. 18).

Butler (2008), ao desconfiar dos sistemas e discursos jurídicos e de como operam as noções jurídicas de poder, para a “representação” política ou mesmo para uma suposta viabilidade/visibilidade do sujeito, argumenta que essas noções, como a de identidade diversa, condita no ESH, parecem “[...] regular a vida em termos puramente negativos – isto é, por meio de limitação, proibição, regulamentação, controle e mesmo ‘proteção’ dos indivíduos relacionados àquela estrutura política, mediante uma ação contingente e retratável de escolha” (p. 18).

Ainda sobre essa relação de produção de sujeições via políticas jurídicas:

[...] os sujeitos jurídicos são invariavelmente produzidos por via de práticas de exclusão que não “aparecem”, uma vez estabelecida a estrutura jurídica da política. Em outras palavras, a construção política do sujeito procede vinculada a certos objetivos de legitimação e de exclusão, e essas operações políticas são efetivamente ocultas e naturalizadas por uma análise política que toma as estruturas jurídicas como seu fundamento (BUTLER, 2008, p. 19).

No entanto, Butler (2008) alerta que a tarefa não é recusar a política representacional, como trata-se de uma escolha. Estas estruturas de linguagem da política jurídica estão, de uma forma ou de outra, constituindo o poder na contemporaneidade. Em outras palavras, não há posição fora desta lógica, o que há é uma genealogia do presente e das práticas de legitimação destas construções. Nossa tarefa, então, é “[...] formular no interior dessa estrutura constituída, uma crítica às categorias de identidade que as estruturas jurídicas contemporâneas engendram, naturalizam e imobilizam” (BUTLER, 2008, p. 22).

Contraditoriamente, ao acionar a Diversidade Sexual como dispositivo político sexual para a educação e para o currículo, o Escola Sem Homofobia inclui excluindo. Cria uma plataforma de inclusão para os LGBT que adentram a escola e, do mesmo modo, exclui, ao propor uma experiência sexual identitária, normalizadora, fixa, não abrindo espaço para as múltiplas experiências possíveis dos sujeitos.

Veiga-Neto e Lopes (2011), ao desconfiarem sobre o uso da palavra “inclusão” no quadro político educacional contemporâneo, discutem sua relação com as formas de governamento modernos sobre a população e sobre os sujeitos individuais. Para os autores, a inclusão é posta como um imperativo político do nosso tempo. Em outras palavras, o imperativo de inclusão moderno ganha um caráter de naturalidade atribuído a ela, como se, para viver em sociedade, todos os sujeitos devessem ser “incluídos”.

A questão-problema apresentada pelos autores é que, nesta aposta de uma “naturalização” da necessidade de incluir o Outro, existe uma maquinaria de objetivação. Existe um problema na naturalização dos processos sociais quando estes são vistos como fora das relações históricas de poder. Quem inclui? Quem precisa ser incluído? Porque estes e não aqueles precisam ser incluídos? É quase que compulsória a ideia de que, quem precisa da inclusão, é quem é excluído, mas para os autores, esta relação entre incluir e excluir é mais complexa.

Os processos de “incluir”, por serem vistos como demandas naturais e as vezes universais, “Esquecendo-se de que foram inventados, de que dependeram de determinadas contingências históricas localizadas e datadas, esses processos sociais passam a ser considerados como necessários, imutáveis e, assim, imunes à crítica (idem, p.126.).

Resumindo: ao lado das noções de direitos humanos, democracia e cidadania, a inclusão é quase sempre assumida como um princípio dado, inquestionável, inatacável. Tal inquestionabilidade da inclusão está ligada ao entendimento de que o mundo é isotrópico, isso é, o mundo — natural ou social, pouco importa — é, por si mesmo e em si mesmo, um espaço igual e homogêneo para tudo o que nele existe, aí incluídos nós, os seres humanos (idem, p.127).

Apostar na inclusão da identidade diversa é apostar na mesmidade, na pluralidade, e não na Diferença, na multiplicidade, na outridade. Ao dizer de uma experiência sexual contida na Diversidade, e inclusão estática, naturalizante e universal, o currículo escolar pode operar um dispositivo que aprisiona outros modos de vida.

Mas qual o problema da identidade diversa?

Um caminho para se chegar a uma escola sem homofobia, que **respeite as diversas orientações sexuais e identidades de gênero**, é elaborar planos de ação que focalizem, de forma institucional, as discriminações contra a diversidade sexual no cotidiano escolar (CADERNO..., 2009, p. 96).

Entretanto não bastam princípios que visem à **garantia de direitos** sem que haja a educação das pessoas para isso, ou seja, a formação em valores e conceitos. Nos últimos anos, o Estado brasileiro tem promovido uma série de medidas visando ao enfrentamento, por meio da educação, de todas as formas de discriminação e à constituição de uma cultura dos direitos humanos, afirmando e difundindo a necessidade do compromisso de **educar para a diversidade**. Educar para a **diversidade não significa apenas reconhecer as diferenças**, mas refletir sobre as relações e os direitos de todas as pessoas. Somente se transforma aquilo que se conhece. Assim, ampliar os espaços de reflexão e o acesso à informação é importante para o marco dos direitos humanos que cabem a todas/os. A escola como espaço de construção de conhecimento e de desenvolvimento do espírito crítico, onde se formam sujeitos, torna-se uma referência para o reconhecimento, **respeito, acolhimento, diálogo e convívio com a diversidade** (CADERNO..., 2009, p. 50).

Trata-se de educar para a cidadania, valendo-se da potencialidade de estudantes e profissionais da área da educação visando à formação de uma cultura democrática que tenha como ponto de partida o reconhecimento e o **respeito às questões relativas à diversidade sexual** e à identidade de gênero (CADERNO..., 2009, p. 50).

Foi com esse pressuposto que a equipe do **Projeto Escola sem Homofobia** elaborou os materiais educativos do *kit* do qual este Caderno faz parte, não perdendo de vista, evidentemente, o fato de que não basta, às pessoas de qualquer idade, apenas obterem informação sobre o **respeito à diversidade sexual** e sobre como acabar com a homofobia, a lesbofobia e a transfobia para, imediatamente, abandonarem possíveis atitudes homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas (CADERNO..., 2009, p. 9).

Os materiais que compõem o *kit* educativo do Projeto procuram contribuir para a desconstrução de imagens estereotipadas sobre lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, e promover como ganho a convivência e o **respeito em relação às diferenças**, tendo sido concebidos com o pressuposto de facilitar essa tarefa (CADERNO..., 2009, p. 10).

A escola pública como um espaço laico e democrático da **diversidade** deve, em seu bojo, atentar para ações de diálogo entre as diferenças, de produção coletiva, **de respeito à singularidade** de cada uma/um, de desenvolvimento da autonomia, para que os sujeitos criem e recriem seus significados. Entendemos, assim, que este Caderno firma compromissos com a transformação social, desejo esse que expressamos e lançamos a todas e todos, tendo em vista a escola em seu potencial e capacidade de colaborar para a construção de uma sociedade melhor, mais **democrática e igualitária** (CADERNO..., 2009, p. 14).

O respeito pelo outro, que é sempre diferente de nós, não é uma qualidade inata, mas algo que se aprende ao longo da vida. Eis por que, se, por um lado, não podemos admitir qualquer forma de violação do direito à diferença, por outro, é preciso lembrar que a solução mais eficaz para esse aprendizado passa pela **convivência** (CADERNO..., 2009, p. 36).

Criar espaços de **acolhida, respeito e conforto** no ambiente escolar não é um privilégio para LGBTs. Isso se aplica a outras diversidades, como as de raça/etnia, origem, gênero, idade, classe social etc. Todos ganham com isso, pois, no contato com a diversidade, ampliamos nossa visão de mundo, nossos conhecimentos e nossas oportunidades. Vamos lá? (CADERNO..., 2009, p. 45).

Diante dessas informações, pode-se concluir que vivemos um momento propício para enfrentar o déficit do sistema escolar em relação às sexualidades e às identidades de gênero e fazer com que as/os estudantes passem a receber uma educação baseada na garantia e no **respeito à diversidade sexual** (CADERNO..., 2009, p. 81).

Orientam-se pelos princípios da **igualdade e respeito à diversidade**, da equidade, da laicidade do Estado, da universalidade das políticas, da justiça social. Sua principal meta é contribuir para o reconhecimento da diversidade de valores morais, sociais e culturais presentes na sociedade brasileira, heterogênea e comprometida com os direitos humanos e a formação de uma cidadania que inclua de fato os direitos das pessoas LGBT (CADERNO..., 2009, p. 101).

Respeitar a diversidade sexual. O que pode produzir na escola, no currículo, uma experiência que respeite a diversidade? Respeitar o outro, respeitar a singularidade. Acolher. Dar conforto. Por acionar um balizamento de “respeito”, “igualdade” ao diverso, a diversidade produz uma forma muito específica para o governo de condutas sexuais. Ainda que se digam inclusivas e que estejam alinhadas ao avanço dos direitos sexuais dos sujeitos, funcionam, pois, como formas de captura e regulação das Diferenças sexuais. No que isso, de algum modo, incide em pensar a experiência estética estabelecida pelo sujeito consigo mesmo e com os outros?

Ao dizer que, para ser incluído como “sujeito de direitos”, na escola e na sociedade, os sujeitos precisam experimentar uma certa sexualidade para os seus corpos e mentes, o ESH não escapa da compulsória heteronormatividade, mas acaba, contraditoriamente, reforçando normativas sexuais-éticas.

Esta relação, no entanto, posta entre diversidade e identidade, embora estejam aglomeradas para dar uma certa visibilidade a experiências políticas historicamente excluídas, parecem, conforme Sierra (2013), não tencionar as relações de poder existentes. Assumir uma identidade sexual, pautada pela noção de diversidade, requer se inscrever no campo dos direitos adquiridos pelas lutas sociais. Passando, neste caso, para uma condição de um corpo visível, reconhecível e, por este motivo, aceitável socialmente (SIERRA, 2013).

Foucault (1989) foi quem disse do discurso sobre o sexo; do dispositivo de sexualidade, e de como este certo discurso sobre a sexualidade jorra poder sobre os sujeitos, de como somos e o que podemos ser. A sexualidade é, para Foucault, um dispositivo de confronto e resistência capaz de disciplinar e regular vidas, produzir práticas, regimes, políticas, éticas, estéticas corpos e desejos. “Entre cada um de nós e

nosso sexo, o Ocidente lançou uma incessante demanda de verdade: cabe-nos extrair-lhe a sua, já que escapa; e a ele cabe dizer-nos a nossa, já que a detém nas sombras” (FOUCAULT, 1989, p. 76).

Como pensar, então, as políticas curriculares, sob a égide das práticas discursivas da inclusão neoliberal, fora das instituições e discursos que produzem nossas sexualidades e nossos gêneros? Ou melhor, não estarão estas instituições e discursos interessados em dizer de nossa sexualidade? Não será útil a alguma fabulação dos interesses mercadológicos que as performances identitárias-sexuais, que historicamente foram marginalizadas, agora, nesta nova fase de acúmulo do capital, sejam assimiladas e viabilizadas como normais? E como é possível subverter a linguagem, o discurso, as práticas e as instituições para que outras formas de performatizar a sexualidade sejam possíveis, para além dos interesses já mencionados?

E onde está a produção de um sujeito LGBT? Onde está a produção desta população? Não é em outro lugar senão nas práticas que dizem de um sujeito não convencional. Nos documentos que dizem de um “sujeito de direitos”. Que dizem sobre suas necessidades, suas características. E que definem quem é e quem não é, a depender da performatividade gênero-sexual. É lá que se encontram os enunciados produtores destes modos de vida. E é lá que se encontram as resistências. Onde há currículo, há resistência. Reconhecendo os discursos políticos curriculares como forças produtoras de determinado sujeitos, é imprescindível reconhecer, também, que é por dentro das instituições que se fazem os jogos de poder e as vontades de saber. E o currículo como um dispositivo que articula um conjunto de estratégias para construir um desejo-sujeito. Mas o currículo sempre “quer” alguma coisa. E se ele “quer”, ele deseja, ele tem vontade, ele tem fetiches.

A relação que se estabelece entre a escola, o conhecimento escolar, os sujeitos, suas performances de gênero e práticas sexuais, as formas de ensinar e de aprender, as políticas culturais inseridas no contexto escolar revelam as forças que estão a todo momento agindo e forçando os processos de construção de práticas discursivas e de constituição de determinados tipos de sujeitos.

Pode-se visualizar essas múltiplas forças quando compreendemos que as políticas curriculares para a diversidade sexual são construídas na confluência de diferentes agentes discursivos, como os organismos internacionais, agências financiadoras de projetos e programas, o Estado, os movimentos sociais, sindicatos, escolas, associações,

pesquisadores universitários, curriculistas, dentre outros. Essa movimentação do poder de produção de uma política é viabilizada pelas características do nosso tempo, onde não é mais possível o Estado como o grande produtor da força e poder que nos atravessa, mas pela capilaridade do poder, das microfísicas do poder.

A produção de uma política, no sentido de uma prática discursiva, é fruto de uma incessante negociação de vontades, fetichismos, sujeitos, que atendem a determinados interesses. Neste entendimento, as políticas sejam anti-homofobia, sejam educacionais, jamais serão frutos apenas da vontade do Estado, e de um determinado governo, mas sim, uma arena de produção discursiva, onde movimentos sociais, forças políticas, organismos internacionais, contextos históricos, políticos, econômicos, culturais, escolas, sistemas educacionais, dentre outros, inúmeros agentes sociais produzem e dão sentido a esses discursos.

O léxico utilizado nas políticas voltadas para a diversidade sexual na educação básica, a exemplo do ESH, carrega palavras e termos que têm muito a dizer da objetivação que o dispositivo carrega. A produção de um “sujeito de direitos”, que precisa ser incluído dentro de um certo padrão normatizador-identitário para que seus direitos sejam assegurados, é um exemplo. O sujeito e o currículo que lhe é subjacente é discursivamente assimilado por uma série de práticas que dizem dele, e de como deve ser, como deve funcionar, o que pode e o que não pode fazer.

2.3 DAS GOVERNAMENTALIDADES PRODUZIDAS NO PROJETO ESCOLA SEM HOMOFOBIA VIA DIVERSIDADE SEXUAL

A crítica feminista também deve compreender como a categoria das “mulheres”, **o sujeito** do feminismo, é **produzida e reprimida** pelas mesmas **estruturas de poder** por intermédio das quais busca-se **emancipação** (BUTLER, 2008, p. 19).

Foucault (1987) sinaliza que não é de hoje que o corpo é alvo de discurso e de práticas. Desde a época clássica, o corpo é alvo e objeto de poder. “Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (p. 117). O filósofo fala desses poderes e saberes para se referir ao “[...] conjunto de regulamentos militares, escolares, hospitalares e por processos empíricos e

refletidos para controlar ou corrigir as operações do corpo” (p. 118). Trata-se dos processos de docilização dos corpos, de tornar corpos dóceis; que podem ser analisados, submetidos, transformados, aniquilados.

Esse momento histórico, na leitura de Foucault (1987), é o momento onde nascem as “artes do corpo”. Esse momento, no entanto, não objetiva somente aumentar seu assujeitamento, mas também, a criação de um mecanismo que o torna obediente e útil ao mesmo tempo. São as políticas de coerção que trabalham sobre o corpo, formando uma dominação de seus comportamentos.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. “Uma anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica de poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre os corpos dos outros, não simplesmente para que se façam o que se quer, mas para que se operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina” (FOUCAULT, 1987, p. 119).

Já em suas arguições sobre o “problema das opções de governo”, Foucault (2008) descreve o movimento histórico entre o que ele chama de triangulo soberania, disciplina e governo, e de como neste último problema, o do governo, surge uma preocupação central com a população. “[...] o movimento que faz a população aparecer como um dado, como um campo de intervenção, como a finalidade das técnicas de governo” (p. 143). Nesse momento específico, o filósofo chama a atenção para a relação que envolve o governo, a população e a economia política. O que ele deseja é mostrar a história da governamentalidade, que para o filósofo:

Por esta palavra “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos, e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 2008, p. 143).

Se a Diversidade Sexual é a estratégia discursiva que tem movimentado a experiência política assumida pelos currículos e pelas escolas, em uma leitura Foucaultiana, em vez de perguntar o que é a Diversidade, cabe perguntar: o que a Diversidade produz? O que a Diversidade pode produzir? Que efeitos a Diversidade pode causar no ESH? No que ressoa a anunciação de uma sexualidade assumida como diversa em uma proposta político-curricular para a Educação Básica? o que a inclusão, o respeito,

a identidade enquanto práticas discursivas podem produzir na escola e no currículo?

Se é pelo discurso da “diversidade sexual” que a tônica das políticas públicas educacionais tem tomado o projeto de inclusão de LGBTs na escola e na sociedade, cabe agora questionar, além do que este enunciado produz, como estas formações discursivas operam uma certa experiência política-sexual, ou ainda, como estas formações operam uma governamentalidade da sexualidade dos LGBT. Em último caso, como estes discursos produzem um determinado sujeito homossexual. Os discursos e práticas que compõem o arcabouço pedagógico da escola moderna, mais precisamente, no século XXI, são matérias muito ricas para pensar e entender os processos de controle e governo dos sujeitos no momento atual.

Gerenciar um corpo pelo dito da sexualidade, pelos discursos proibidos, pelas práticas legitimadas, força-nos a pensar no que no contexto da modernidade é dito sobre os corpos e da sexualidade da população LGBT. Corpos e performances abjetas que fogem da norma comum também podem ser observadas. Mas qual a utilidade delas para o capital? Não se trata apenas de negar, dizer-lhes ilegítimas, mas antes de tudo, controlar, regular, administrar. De que outra forma governar um corpo, sem dizer sobre ele? Ou, dizer uma verdade sobre ele, exercer poder sobre ele.

No cerne das explosões discursivas sobre o sexo, e das técnicas de poder que lhe subjazem, Foucault indica o surgimento da população, que nas suas análises, passa a ser um problema econômico e político. Os governos passam a saber que não é somente com um “povo”, que devem lidar e controlar, mas sim com uma população e com suas características específicas, natalidade, emprego, saúde, habitação. Por esta razão, o sexo passa a ser matéria de controle e vigilância. “[...] é necessário analisar a taxa de natalidade, a idade do casamento, os nascimentos legítimos e ilegítimos, a precocidade e a frequências das relações sexuais, a maneira de torna-las fecundas ou estéreis [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 29). É por estes caminhos que uma nação afirma seu futuro como sociedade, com a preocupação com os cidadãos, com suas práticas de sexo, saúde, vida. Não apenas por como cada um lida com o casamento, mas como cada um lida com o sexo.

Na formação das teias de regulação da população se forma também uma economia política, e conseqüentemente, uma análise-controle das condutas. É nesta inquisição do dito sobre o sexo, e das interrogações que podem ser ditas sobre ele, que Foucault experimenta em suas análises, que este sexo, um dia, foi flagrado por um certo dispositivo. Um mecanismo de controle e regulação que “[..] o faz dizer a verdade de si

e dos outros num jogo em que o prazer se mistura ao involuntário, e o consentimento à inquisição” (FOUCAULT, 1989, p. 85).

Aí, neste ponto, no do governo de si e dos outros, figura-se uma outra problemática, ou um outro jogo de poder, o da governamentalidade, a arte de governar.

Uma das análises na qual Foucault (1989) investiu em sua trajetória faz referência ao modo como os corpos são regulados na contemporaneidade por múltiplos dispositivos e formas de gestão da vida. Em suas investigações genealógicas, o filósofo procurou compreender como a economia e a política agem sobre o corpo, e sobre os processos de docilização destes. Para isso, Foucault procurou compreender, antes, como o poder é exercido na modernidade (proibição, interdição, repressão), e os efeitos do poder disciplinar, e, posteriormente, os efeitos do biopoder na regulação/construção/governo dos corpos-mentes deste tempo.

Não foi por outro dispositivo, se não pelo da sexualidade, que se conseguiu, então, instituir uma política de controle e governo da população. Isso porque a sexualidade se encontra na linearidade entre os dois eixos por onde se desenvolveu a tecnologia política da vida. Se, por um lado, faz parte do estatuto de dominação individual do corpo, a sexualidade, por outro, faz parte das disposições à regulação da vidas das populações.

Insere-se simultaneamente nos dois registros; dá lugar a vigilancias infinitesimais, a controles constantes, a ordenações espaciais de extrema meticulosidade, a exames médicos ou psicológicos infinitos, a todos um micropoder sobre o corpo; mas, também, dá margem a medidas maciças a estimativas estatísticas, intervenções que visam todo o corpo social ou grupos tomados globalmente (FOUCAULT, 1989, p. 137)

A diversidade sexual, então, não poderia estar funcionando como um operante de gestão da vida?

Ao problematizar a relação que existe entre a escola e o preconceito e discriminação por orientação sexual, ou identidade de gênero, o ESH propõe um enfrentamento de práticas homofóbicas no cotidiano escolar que problematize as relações que são estabelecidas dentro da escola, a partir de uma cultura de paz e solidariedade com a diferença.

É sobre o corpo que encontra as incidências do poder, dos discursos, das práticas. É na sexualidade, enquanto relação estética estabelecida pelo sujeito, que a economia e a política são escritas. O corpo é inteiramente marcado pela história, pelas palavras ditas,

pelas contingências. É no corpo, então, que se pode ler o momento histórico presente, a ontologia crítica do presente.

A esse quadro geral de desigualdades, a teoria feminista denominou **relações de gênero**, entendendo essa expressão como uma ferramenta para trazer à luz elementos não visíveis da ordem social, uma vez que eles foram “naturalizados”, isto é, passou-se a considerá-los como inerentes à constituição dos seres humanos. Assim, o conceito de gênero se destina a questionar a hegemonia masculina, que impõe a subordinação das mulheres, fazendo com que tudo (ou quase) que remeta ao mundo dos homens seja melhor ou superior ao universo feminino (CADERNO... 2009, p. 21).

Na verdade, meninas e meninos, garotas e rapazes ocupam o mesmo espaço físico nas escolas, mas lhes são ensinadas coisas diferentes. Existem os que poderíamos chamar de **dispositivos pedagógicos de gênero**, que são “qualquer procedimento social através do qual um indivíduo aprende ou transforma os componentes de gênero de sua subjetividade” (Garcia, 2007, p. 13). Em outras palavras, simultaneamente aos conteúdos das diversas disciplinas escolares são transmitidos modos de pensar, sentir e agir considerados apropriados a alunos em contraposição àqueles vistos como adequados a alunas (CADERNO... 2009, p. 21).

Desse modo, o conceito de **gênero** também nos ajuda a compreender que essa maneira de organizar a sociedade – dividida nesses dois jeitos de ser: mulher e homem, feminino e masculino – gera preconceito e discriminação em relação aos homens também. Do mesmo modo que a cultura constrói um jeito de ser feminino como sendo a maneira “correta” de ser mulher, constrói também um jeito de ser masculino, isto é, a forma “ideal” de ser homem (CADERNO... 2009, p. 20).

As **identidades de gênero** são, portanto, as maneiras – sempre diversas entre si – que o indivíduo tem de se sentir e de se apresentar para si e para os demais **na condição de mulher ou de homem** ou, em muitos casos, como uma mescla de ambos, sem que se possa inferir desse processo uma conexão direta e inescapável com o **sexo biológico**. Uma travesti, por exemplo, lida com seu corpo sentindo-se *ao mesmo tempo um ser feminino e masculino*; já uma pessoa transexual desconsidera o fato de ter nascido com um pênis ou com uma vagina para afirmar-se, respectivamente, como **homem ou mulher** a partir da forte convicção que tem de sua identidade de gênero (CADERNO... 2009, p. 21).

É compreensível, entretanto, que, se **relações de gênero** que **hierarquizam o masculino acima do feminino** são uma **construção social**, isso significa que elas podem e devem ser retomadas e retrabalhadas e, assim, transformadas. Se as/os profissionais de educação tiverem sempre em seu horizonte a **preocupação com a igualdade**, estarão em condições de perceber as situações em que ela não é exercida plenamente – tanto na escola quanto na sociedade em geral – e poderão, desse modo, contribuir para uma reflexão crítica sobre tais relações, o que certamente conduzirá a práticas educacionais **inclusivas e solidárias** (CADERNO... 2009, p. 22).

[...] discutir sobre *estereótipos e expectativas de gênero* e observar como ambos limitam as escolhas de mulheres e homens; trabalhar as distinções entre **sexo (as diferenças biológicas)** e **gênero (as construções históricas, culturais e sociais)**; esclarecer as definições de gênero, que mudam de geração a geração, de cultura a cultura e dentro de diferentes grupos socioeconômicos

e étnicos (CADERNO... 2009, p. 23).

Esse embate entre as duas direções produz a invenção de **identidades**, através de um **permanente jogo de espelhos, cujos reflexos são**, de um lado, o que acreditamos ou desejamos ser e, de outro, a maneira como somos vistos e tratados pelas outras pessoas. Nosso “eu” individual não pode existir sozinho, pois só aprende a dar significado e se firmar na relação com os outros. **E, uma vez que o gênero é uma dimensão central da vida humana, ele é também um dos pilares da construção das identidades.** Envolve a busca de nosso lugar no mundo e sua permanente reconfiguração, a partir de nosso **corpo sexuado**, mas em confronto com o que os outros nos dizem a respeito do que nós somos e do que deveríamos ser (CADERNO... 2009, p. 27).

Nos excertos acima, a definição de gênero é posta como os modos pelos quais nos sentimos e nos apresentamos para nós mesmos e os outros, como homens e mulheres, ou ainda como a mescla dos dois. Embora o excerto registre que a identidade de gênero não esteja ligada diretamente ao sexo, e que o sujeito pode se afirmar homem ou mulher, sem, necessariamente, ter um pênis ou uma vagina, há dois enunciados que precisam de cuidado e problematização: o primeiro é que as formas como reconhecemo-nos, sentimos, e experimentamos o corpo se reduzem a ser homem ou mulher, ou os dois ao mesmo tempo. Ainda que possamos transitar entre sermos homens ou mulheres, ou ambos, nossas experiências de gênero estariam condicionadas somente a estes dois polos? Não há outras experiências possíveis para além da masculinidade ou da feminilidade, ou a mescla de ambos? Não existem outras artes de existências para além destas? Não há experiências e estéticas transgressoras desse binarismo, produzidas em entre-lugares, em diferentes interseções ou em espaços distópicos? O outro problema é: gênero é cultural, e o sexo é biológico? O sexo seria pré-discursivo? Não estaria sendo ele, também, produzido pelas forças dos regimes de verdade e dos dispositivos de sexualidade como Foucault dissera?

A construção de uma identidade, ou de uma categoria LGBT, não estaria na contramão das legitimações, no sentido de fixar algumas experiências em detrimento de outras? Não estaríamos, assim, ao projetar uma experiência homossexual, fixada, e hegemônica, um sujeito coerente, estável, criando uma “[...] regulação e retificação inconsciente das relações de gênero?” (BUTLER, 2008, p. 23).

Louro (2016) em sua genealogia da homossexualidade e do sujeito homossexual argumenta que os processos de produção de subjetividades ditas homossexuais têm origem no século XIX, sobretudo a partir da sua segunda metade. Neste momento da história, segundo a autora, a sexualidade passou a ter um papel para o estado e para os indivíduos, pois, a partir daí, esse dispositivo, passaria a ser definido e regulado por

muitas instituições, inclusive pelo Estado. As transformações políticas, culturais e econômicas advindas da revolução burguesa e do processo de industrialização na Europa criaram condições para uma nova divisão sexual do trabalho. Também com a influência da circulação de ideias de caráter feminista, os corpos, a sexualidade e a existência de mulheres e homens passaram a ser vistas de outras maneiras (LOURO, 2016).

Ainda para Louro (2016), anteriormente a este período, as sociedades ocidentais seguiam um único eixo de sexualidade, que hierarquizava os sujeitos em um modelo hegemonicamente masculino. O entendimento que se tinha era que homens e mulheres eram diferentes apenas na escala da perfeição. Mulheres tinham dentro de seus corpos exatamente os mesmos órgãos genitais dos homens. Em outras palavras, as mulheres eram essencialmente homens, no entanto, menos perfeitos.

Posteriormente, com a substituição da ideia de um único sexo, para o modelo que percebia dois sexos (opostos), houve uma transformação de ordem política e epistemológica na percepção dos corpos e da sexualidade de homens e mulheres. Houve a partir daí uma atenção às características físicas e materiais dos corpos. O corpo passa a ser a causa e a origem das diferenças sexuais (LOURO, 2016).

Com isto, temos para a autora, a constituição de uma nova episteme sobre o corpo e sobre a sexualidade. Os Estados passam a ter mais cuidado e atenção com as práticas sexuais. Outras regras de compreensão do mundo são instituídas. Surgem novas práticas, novos saberes, novas verdades. Regras estas, construídas dentro e pelas relações de saber/poder. Neste quadro, percebe-se que as práticas sexuais passariam, a partir deste momento, a marcar uma identidade, ou um tipo determinado de sujeito, que não existia até então. Em suma, um “tipo” distinto de humano: o homossexual.

A partir dos anos de 1970, com o Movimento de Libertação Sexual no Brasil, os modelos de significação da homossexualidade deixam de assumir um caráter de “libertação”, para a afirmação da existência de um “grupo”, ou uma identidade homossexual. Grupo que buscava alcançar a igualdade de direitos dentro da sociedade.

Para Louro (2016), neste momento histórico, a afirmação de uma identidade homossexual incidia de explicitar suas fronteiras, e disputar as formas de representá-las. Ora, para que sejam reconhecidos, necessariamente os grupos acreditavam que precisam dizer quem eram, como viviam, e como queriam viver. Ao passo que criar imagens e representações “positivas” da homossexualidade, funcionaria para dar visibilidade para as suas demandas sociais, sua afirmação também criaria efeitos reguladores e

disciplinadores do que poderia ser homossexualidade.

As chamadas políticas de identidade, requeridas desde então, passariam a funcionar como dispositivos de caráter unificador, assimilacionistas, buscando sempre a visibilidade das identidades homossexuais e de suas demandas políticas.

As marcas de identidade de nosso tempo estão quase que sempre reguladas por poéticas e políticas de existências, figuradas em configurações sexuais rotineiras dos sujeitos. Mas, se “[...] as identidades são posteriores à configuração cotidiana do corpo, esta é mais ágil, é menos capturada pela classificação” (CAETANO, 2010, p. 6).

Se a identidade de gênero, como efeito de linguagem pode produzir formas normatizadas de experimentar o corpo, estas podem ser perigosas. Por serem formas e códigos muito sutis de governamento da conduta, podem parecer inofensivas e em muitos casos, trazem contribuições importantes para o campo, como para a população LGBT tem conquistado com o uso do termo “identidade de gênero” em muitos documentos e políticas sociais.

Identidade de gênero, ou, *as identidades de gênero*, por apostarem no discurso da pluralidade, da variedade das formas de se experimentar o corpo, atraem uma contingência política que delimita as experiências sexuais em uma mesmidade estética, ao não a confrontar com a Diferença, ou seja, com a singularidade política-estética que são possíveis.

Veiga-Neto (2011), ao problematizar as fissuras que as chamadas políticas de identidade e de inclusão tem acionado no discurso pedagógico atual, é cuidadoso ao dizer que não se trata de negar estas políticas e os avanços que elas proporcionaram aos que historicamente tiveram suas vozes, ou mesmos seus corpos, negados na educação. É, antes de tudo, uma tarefa de “vigilância”, na busca de procurar entender o que e como estas políticas tem produzido a partir do discurso da inclusão, dispositivos de controle e regulação dos corpos abjetos ao normal. A escola da modernidade (e suas promessas do sujeito do conhecimento) é a instituição onde se pode com mais potência perceber as conexões entre poder e saber. “E é por causa disso que que ela é capaz de fazer tão bem a articulação entre a Razão de Estado e o deslocamento das práticas pastorais (para as tecnologias do eu), funcionando, assim, como uma máquina de governamentalização [...]” (VEIGA-NETO, 2011, p. 109). Sob o manto da inclusão e suas políticas de identidade, a educação, em especial o discurso curricular, que já é atravessado por relações de poder, se torna uma arena de disputa ainda mais acirrada na busca de “inclusão” desse outro.

Processo este relacionado aos jogos de significação que a linguagem assume.

Os ditos “anormais” e suas difusas identidades, como a população LGBT, precisam ser identificados, classificados e assimilados dentro de uma suposta diversidade assentada, nos limites de um certo tipo de humanismo, em uma natureza humana universal. Assim, o “anormal” é constituído por oposição ao “normal”, ou melhor, tudo aquilo que foge de uma suposta normalidade (atravessadas pelos processos de significação da linguagem – o que é normal?) é arrastado para a zona do “anormal”, aquilo/aquele que não é legitimado, mas que precisa ser incluído, pois, se encontra no domínio do que é diverso (ao normal).

A oposição entre o normal e o anormal, assim, se estabelece como um mecanismo linguístico e discursivo de significação das experiências humanas consideradas válidas e legítimas, entre a universalidade contida na polarização homem versus mulher que remete, ao cabo, à distinção natureza versus cultura.

Compreender, então, este plano discursivo, de emaranhados enunciativos que constituem este discurso pedagógico de inclusão e da assimilação deste “outro” sujeito, se encontra, também, em entender as forças que agem sobre estas práticas discursivas.

Skliar (2003), na tentativa de buscar capturar as imagens do outro “Outro”, nos discursos pedagógicos da educação brasileira, regurgita as perguntas que incessantemente se faz ao outro e a educação; que/quem é o outro? Este outro nunca esteve aqui? Este outro nos confronta apenas para contar e denunciar sua história de exclusão? E, o que quer este outro?

A pergunta que faz pelo outro, e a questão que se interpela na educação se faz sempre pela reforma do mesmo, com uma nova roupagem, como uma maquiagem, sobre outra maquiagem. Não se busca, ou se tem buscado até aqui, a mudança nos pontos de partida e de visão deste outro, mas, apenas a relocação de normas, leis, estatutos, éticas, currículos, projetos educacionais, propostas pedagógicas, mas nada ainda sobre o encontro-atravesamento-vibração com este outro.

O grande problema que temos à nossa frente com esse estado de coisas é que se estabelece aqui uma grande confusão entre o **comportamento** e o **desejo**. De maneira quase automática – e sem perceber que se trata da imposição de uma norma –, produz-se a crença de que quem se portar em **desacordo com seu sexo** irá também automaticamente se identificar como *pertencente ao outro sexo* e, em função disso, *desejará alguém do mesmo sexo*. A confusão se dá entre dois conceitos: **identidade de gênero** e **orientação sexual** (CADERNO..., 2009, p. 26).

A confusão entre identidade de gênero e orientação sexual é recorrente. Quando achamos que um rapaz é gay por ser delicado ou revelar traços efeminados, na verdade estamos assumindo equivocadamente que, por não se comportar de acordo com o rígido padrão masculino dominante, ele não é um “homem de verdade”. Uma garota interessada por determinados esportes, com opiniões definidas, cheia de iniciativa e que goste da companhia dos rapazes não é necessariamente **lésbica**. Por outro lado, alguém pode encarnar ao máximo os estereótipos de um gênero (por exemplo, um homem interpretar o “machão”), mas essa pode ser apenas uma forma de “despistar” para que ninguém desconfie de seus verdadeiros desejos. Não é, portanto, possível deduzir o caminho (apontar a seta) para onde se direciona o erotismo de alguém. Em qualquer caso, uma coisa é certa: apenas a própria pessoa pode saber (e declarar, se quiser) **qual é sua orientação sexual** (CADERNO..., 2009, p. 30).

A proposição feminista da igualdade de direitos entre homens e mulheres, tanto na vida pública quanto na doméstica, impulsionou o aparecimento de uma nova identidade social: **homossexual**. Os indivíduos dessa categoria social eram, até então, vistos como *doentes*, *perversos* e *pecadores*. Com relação aos **do sexo biológico masculino**, essa visão baseava-se em dois argumentos: 1) seu comportamento social não era o que se esperava dos homens; 2) o desejo de serem penetrados na relação sexual os tornava *passivos*. Ou seja, em ambos os casos eles abriam mão de seu poder de “macho” para se sujeitarem ao suposto e imposto papel inferior das mulheres (CADERNO..., 2009, p. 26).

Falemos agora da **atração que sentimos** – ou podemos sentir – por uma ou várias pessoas tanto afetiva quanto sexualmente. Trata-se de algo que está dentro de nós e que as outras pessoas só podem conhecer por aquilo que manifestamos desse desejo, é como um turbilhão de fantasias e paixões que não controlamos plenamente e, por meio dele, nos damos conta do tipo de pessoa que capta nossa atenção, *mexe conosco*. O interesse afetivo e sexual pode ser pelo sexo oposto (heterossexual), pelo mesmo sexo (homossexual) ou por ambos (bissexual). O mais importante é compreendermos que não se trata nem de uma **essência** – de algo que já nasce com a gente –, nem de uma **opção** – de uma escolha consciente e deliberada –, **mas apenas de um atributo**, um pequeno traço que compõe um todo muito maior, que é um ser humano, com toda a imprevisibilidade de seus desejos. Não há nenhuma diferença intrínseca, mas, pelo contrário, **é um elemento, como a cor dos olhos ou o formato do nariz** (CADERNO..., 2009, p. 28).

Em vista do silêncio da professora, permanecem como valor predominante as palavras do estudante (“o mundo é dos machos”), confirmando **o sexismo que separa o mundo em machos e fêmeas – numa ordem do sexo biológico** – e que será reproduzido na ordem social (CADERNO..., 2009, p. 62).

Elabora-se cognitivamente o rechaço às pessoas que não se enquadram nas condutas supostamente **determinadas para seu sexo biológico** (CADERNO..., 2009, p. 66).

Ainda é comum a oferta de atividades corporais diferenciadas para meninas e meninos na aula de Educação Física, **como se os corpos de sexos biológicos diferentes** devessem ser construídos distintamente (CADERNO..., 2009, p. 71).

Travestis são **pessoas do sexo biológico masculino que buscam ter formas e comportamentos femininos**, o que implica o uso de saias, vestidos, unhas pintadas, salto alto, maquiagem etc., e sentem atração por homens. Algumas investem em alterações físicas e estéticas, como a aplicação de silicone nos

seios e nas nádegas, a retirada a *laser* dos pelos faciais e a ingestão de hormônios femininos para evitar o aparecimento de pelos e arredondar o corpo. **As travestis**, porém, não deixam de obter **prazer com seu pênis** e não têm intenção **de alterar seu sexo biológico** (CADERNO..., 2009, p. 71).

Sexo é biológico e o gênero é “construção”? Construção sobre um corpo biológico? A biologia como fatalidade é pré-discursiva?, qual o limite discursivo disto? Nos excertos em destaque, existem afirmações que precisam de atenção. Existe oposição entre o comportamento e o desejo? Como pode existir “desacordo” com o sexo? O sexo é preexistente ao comportamento? O interesse sexual é, de fato, um atributo, como a cor dos olhos e o formato do nariz? Existe diferença entre sexo e gênero?

No trabalho de Butler (2002), o sexo não apenas funciona como uma norma, mas sim, como uma prática reguladora que produz os corpos que governa, não apenas regulação, mas um produtor que demarca e diferencia os corpos que governa. O sexo nunca pode ser visto como uma realidade simples, como um atributo biológico ou como uma unidade estática. As normas reguladoras materializam o “sexo”. Ele não é, de forma alguma, preexistente ao discurso. Do mesmo modo, para a filósofa americana, não há maneira de interpretar o gênero como uma construção cultural, que é imposta sobre a superfície da matéria do “corpo”. A relação entre o que é cultura e natureza como em alguns modelos de “construção” do gênero, implica uma cultura ou uma ação do social sobre a “natureza”, que por sua vez se coloca como um corpo passivo, exterior ao social, ou preexistente a linguagem:

Na medida em que se baseia nesta construção, a distinção sexo / gênero é diluída seguindo linhas paralelas; se o gênero é o significado social que o sexo assume dentro de uma cultura dada – em nome de nosso argumento deixaremos que os termos "social" e "cultural" permaneçam em um instável relação de troca - o que resta do sexo, se é que falta algo, uma vez que assumiu seu caráter social como gênero? (BUTLER, 2002, p. 23).

Em suma, analisa-se nos excertos gênero como algo construído, e sexo como algo dado pela natureza. O que Butler argumenta é que o sexo não pode ser qualificado como uma condição anatômica, na qual se inscreve significados, pois, ele mesmo, é produto, efeito discursivo, e não matéria.

Ainda sobre o poder, e a forma que ele é exercido, Foucault (2009) narra a história de um imperador, Sétimo Severo, e de como este imperador inscreveu o seu poder em uma manifestação de verdade, ou seja, de como o exercício do poder justificava a

edificação de uma verdade, e ao mesmo tempo, ordenava o mundo. Mas, o filósofo narra esta história com um intuito: o de deixar claro que não há outra forma de se exercer o poder, se não, da mesma forma, se exercer uma produção da verdade, ou, acompanhado de uma manifestação do poder, há sempre uma manifestação de uma verdade, relacionada ao exercício deste poder.

Ora, o que Foucault (2009) busca inferir com o exemplo do imperador é que não há melhor forma de se governar os corpos, uma população, um sujeito, se não dizendo deste sujeito: “como poder-se-ia governar os homens sem saber, sem conhecer, sem se informar, sem ter um conhecimento da ordem das coisas e da conduta dos indivíduos?” (FOUCAULT, 2009, p. 9). Como poder-se-ia governar aquilo que não se conhece? Pois, é conhecendo e dizendo deste que se governa, que se encontram e se elaboram os mecanismos potentes para o governo, não de outra forma. E é nesta relação que se estabelece um exercício de poder sobre uma população, com a manifestação de uma verdade sobre aqueles corpos.

A manifestação da verdade, como alerta Foucault, não é apenas utilitária para o exercício de um determinado poder, e nem deve ser minimizada para este fim. Afinal, as forças que agem para a produção de uma verdade são múltiplas. Sendo assim, não é uma necessidade exclusiva daquela ou desta outra forma de governar um corpo ou uma população que uma verdade é produzida. Foucault busca esclarecer que, a toda forma de exercício de poder, há uma verdade subjacente que reforça e legitima aquela forma de poder, no entanto, é claro para o filósofo que aquela verdade e os conhecimentos, aparatos e dispositivos que a acompanham, não são uma criação útil apenas para aquele exercício de poder, mas, que há uma contingência de forças que formam os regimes de verdade.

Nos excertos que tratam de separação entre corpo e gênero, sexo biológico e “construção” de gênero, e entre o desejo e a conduta, há um exercício de poder. Porque há um regime de verdade, que faz com que pensamos “com a cabeça” e não com o corpo. Não podemos, afinal, pensar com o corpo, com o desejo?

Para Veiga-Neto e Lopes (2007), o discurso da inclusão sob a égide neoliberal adota o enunciado do “outro” como aquele outro longe, aquele que não sou eu. O outro que precisa ser incluído, ser adotado, recebido por nós. Aquele outro que precisa de nós. Aquele outro que não nos pertence, e que necessita de nossa piedade.

Na última década, as demandas sociais pela inclusão e pela representação de determinadas culturas no currículo escolar foram protagonizadas pelos movimentos

sociais. Nessas novas alianças entre o Estado e os movimentos LGBT, a exemplo das políticas para a diversidade sexual, observa-se a configuração de estratégias biopolíticas e de governamentalidade da população LGBT. Este movimento acaba por engessar uma movimentação de crítica dos próprios movimentos sociais, que acabam por se verem representados nas atuais políticas, resultando, muitas vezes, em uma participação mais branda e menos crítica nos resultados obtidos. Por outro lado, a matriz estabelecida como parâmetro de diretrizes encontra-se, em muitos casos, configurada a partir de caracterizações heteronormativas.

É nesse contexto da emergência do discurso da diversidade, atrelado a uma concepção de respeito e tolerância e de processos identitários, que surgem as políticas de inclusão para a população LGBT. Essas políticas, segundo Sierra (2013), buscam encontrar mecanismos de controle e regulação dos sujeitos LGBT. Marcos de governo desta população como estratégias de conciliar os embates e atritos pelos projetos de modos de vida legitimados. Neste horizonte, as políticas inclusivas para a diversidade têm produzido um processo hegemônico dos corpos e das práticas sexuais, das formas de ser e viver, das formas prazerosas, de desejo, afetividade.

Pode-se considerar, então, a partir de uma leitura foucaultiana, que as políticas de inclusão para a população LGBT, ao tomar este segmento como sujeitos de direito, operam por duas direções em seus discursos e práticas. A primeira é de reconhecer os direitos civis a esta população; direitos que estão relacionados à militância histórica do movimento homossexual que foi e ainda é muito importante para a conquista desses direitos. A segunda direção opera no sentido oposto ao reconhecimento desses direitos, pois, segundo Sierra (2013), essas políticas estão numa lógica de “dou com uma mão, e tiro com outra”, estabelecendo regulações e formas normalizadoras para o reconhecimento das identidades de gênero e sexuais.

Em outras palavras, o autor aponta que esta segunda direção das políticas de inclusão para os LGBT opera em uma espécie de enquadramento identitário desta população, pois cristaliza um modelo de identidade que deve ser seguido para que esses direitos sejam reconhecidos. Estes mecanismos acabam produzindo um sujeito digno, correto, e que só merecerá este reconhecimento de direitos se estiverem dentro de determinadas características (SIERRA, 2013).

Ancorado nesta lógica, o ESH, como aponta Pamplona (2012), é um dispositivo de regulação da sexualidade, um produtor de regimes de verdade sobre a sexualidade

LGBTTT, agindo como um instrumento de poder. De forma geral, mesmo se contrapondo pelo seu discurso de combate à homofobia, acaba reafirmando normalidades, reproduzindo, assim, tradicionais modelos da heteronormatividade.

Peters (1994), assumindo o liberalismo e o neoliberalismo como umas destas múltiplas forças que produzem as políticas curriculares, argumenta que é na condição da chamada “pós-modernidade” e na ruptura com o sujeito iluminado, e na crise de suas principais bases de sustentação ideológica, o Liberalismo Clássico e o Marxismo, que emerge no terreno fértil da Nova Direita uma nova ordem política, cultural, econômica e social para a sociedade globalizada, com o retorno e rearticulação para esse novo contexto, de alguns dos ideais do Liberalismo econômico.

A revitalização da metanarrativa individualista do Liberalismo Clássico e suas nuances passam a sustentar o ressurgimento de um outro sujeito: centrado, racional, cognoscente, construtor e dono de seu próprios destinos. Assim, surge o individualismo da ideologia neoliberal, ideologia esta que vai investir em uma forma radical de organização política e econômica da sociedade, valorizando a economia de oferta, o mercantilismo e uma reestruturação do setor público. Da mesma forma, esta ideologia vai centrar forças na elaboração de uma política de cunho racionalista e totalizadora, para sustentar um comportamento humano individualista, autossuficiente, e, ainda, que esse comportamento humano poderia ser potencializado para a eficiência produtiva.

É no campo da educação, sobretudo, que a narrativa política do individualismo do sujeito racional-neoliberal vai encontrar brechas para a sua entrada na elaboração e implementação de políticas sociais. Com a entrada da lógica do mercado no campo educativo, além do processo de mercantilização da educação, que transforma alunos em clientes, há uma mudança significativa nas práticas discursivas que constituem a regulação, o controle e gerência das condutas dos indivíduos, uma colonização comportamental.

É necessário, também, para compreender a forma que este dispositivo funciona, entender como as formas de governar, na modernidade, as experiências sexuais, ganham contornos cada vez mais cruéis, na medida que inspiram os efeitos das biopolíticas nos processos de in/exclusão, dos corpos.

Seja por capturas, sejam por resistências, o dispositivo, as tecnologias, os poderes, os regimes de verdade, o discurso e práticas sobre o sexo e a sexualidade fabricam subjetividades, sujeitos, corpos, modos de vida.

O projeto Escola Sem Homofobia, enquanto um dispositivo curricular, deseja, quer, produz subjetividades, experiências homossexuais. Produz experiências homossexuais, porque diz de homossexualidades, diz de práticas sexuais, diz de performatividades, diz de relações éticas e estéticas que são estabelecidas entre os sujeitos. Diz de formas que se aproximam e se distanciam de tantas outras formas de dizer sobre gênero e sexualidade.

O Escola Sem Homofobia é aqui manipulado como um dispositivo no sentido foucaultiano, ou seja, como um certo grupo de práticas, no qual o dispositivo é um conjunto “[...] heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 1979, p. 244).

O discurso anti-homofobia contido no ESH, portanto, caracteriza-se como um dispositivo por reunir uma formação discursiva, em um determinado momento histórico, que tem uma objetividade específica, uma razão de existência, uma estratégia política e econômica para uma função social.

Foucault (2009) esclarece que os conhecimentos e dispositivos que subjazem um exercício de poder não são apenas conhecimentos e dispositivos acumulados, formados e utilizados. Há uma certa manifestação de uma verdade pura, essencialista, nuclear. Há uma manifestação de uma pureza da verdade do mundo, de uma verdade real, que, por esta razão, tem o poder de legitimar certas práticas e discursos.

Manifestação pura, manifestação fascinante que estava essencialmente destinada não para demonstrar, para provar qualquer coisa ou para refutar o falso, mas para mostrar simplesmente a verdade. Em outras palavras, não se tratava de estabelecer por um certo número de procedimentos a verdade de tal ou tal texto, digamos, a legitimidade de seu poder, ou a justiça de tal ou tal sentença; não se tratava, portanto, de estabelecer as atitudes do verdadeiro por oposição a um falso que seria refutado; tratava-se, essencialmente, de fazer surgir no fundo o verdadeiro, fazer surgir o verdadeiro ele mesmo sobre o fundo do desconhecido, sobre o fundo do oculto, do invisível, do imprevisível (FOUCAULT, 2009, p. 10).

Operações e mobilizações de saberes e poderes que interdita e dizem de uma “verdade sobre o sexo” sobre os corpos; por se tratarem de práticas que instituem modos de regulação e gerência das potências das quais experimenta; por se tratar de dispositivos-discursos-tecnologias que conduzem, produzem, criam, desejam, cortam, destroem, o corpo e a sexualidade do sujeito que quer inventar. Isso porque os discursos

“[...] são construídos, proferidos, moldados, organizados a partir de diferentes campos de poder, o que significa dizer que eles devem ser considerados em sua multiplicidade histórica e social associados a práticas de poder” (BRANCO, 2015, p. 29). Mas, também, porque criar subjetividades é criar resistências, é criar outros possíveis, é criar liberdades, é criar modos de vida, éticas-políticas-estéticas que correm e se diluem.

PARTE II

UM DISCURSO ENTRE FORÇAS

3 AS LINHAS TRAÇADAS COMO ESCAPE E RESISTÊNCIA

Veja bem, se a identidade é apenas um jogo, apenas um procedimento para favorecer relações, relações sociais e as relações de prazer sexual que criem novas amizades, então ela é útil. Mas se a identidade se torna o problema mais importante da existência sexual, se as pessoas pensam que elas devem "desvendar" sua identidade própria" e que esta identidade deva tornar-se a lei, o princípio, o código de sua existência, se a questão que se coloca continuamente é: "Isso está de acordo com minha identidade?", então eu penso que fizeram um retorno a uma forma de ética muito próxima à da heterossexualidade tradicional (FOUCAULT, 1984, p. 4).

Ao passo que analisar um discurso é dismantelar um regime de verdade, flagrar uma formação discursiva exige de nós não apenas enxergar as linhas de governamentalidade que aprisionam e hegemonomizam as experiências sexuais, mas, também, em que medida esses mesmos enunciados podem oferecer linhas de fabulações que se aproximam de posições de resistência.

Na seção anterior, os esforços foram de mostrar como a Diversidade Sexual forma um discurso anti-homofobia, que pauta seus anseios na identidade, na justiça, na garantia de direitos, na inclusão, da igualdade e no respeito, e, sobretudo, uma sexualidade mediada por processos de normatização e hierarquização dos corpos. Do mesmo modo, buscou-se demonstrar como estes discursos operam processos de governamentalidade das condutas e experiências sexuais dos sujeitos.

Conclui-se que a diversidade sexual, ainda que se proponha como uma política de enfrentamento da homofobia e de visibilidade das identidades marginalizadas, não afronta os processos de normalização dos corpos e mentes; pelo contrário, os enunciados estão alinhados aos efeitos que buscam conciliar as diferenças e não mostrar as relações históricas de poder que as produzem. Ora, uma política anti-homofobia na educação, pautada pela diversidade sexual, aos moldes do ESH, não revoluciona as relações afetivas, os desejos, os amores, em suma, as relações éticas e estéticas que o sujeito estabelece consigo mesmo e com os outros.

Em outras palavras, os discursos que formam o ESH, em sua maioria, conduzem avanços limitados do ponto de vista de uma política que, de fato, possa desconstruir o que Butler (2008) chama de *"ficção reguladora da coerência heterossexual"*.

No entanto, embora o ESH não forme uma política que poderíamos chamar de "pós-identitária", neste caso, sim, onde as relações éticas poderiam ser transformadas, o trabalho com Foucault requer uma leitura que mostre como os discursos funcionam – e como podem funcionar – também, como práticas de subjetivação para a liberdade sexual,

e não apenas como regimes de verdade. Como Butler (2008, p. 208) adverte, “[...] os discursos se apresentam no plural, coexistindo em contextos temporais e instituindo convergências imprevisíveis e inadvertidas, a partir das quais são geradas modalidades específicas de possibilidades discursivas”.

Certamente que o ESH não aciona discursos que se possam dizer “emancipatórios”, nem que possam funcionar em sua inteireza como pressupostos para uma liberdade sexual, no sentido foucaultiano. Mas, operar discursos que formam sujeitos, experiências estéticas e políticas, é também operar o inesperado, o que foge, o que escapa, o que devém. Assim, tentar mostrar como o discurso escapa é mostrar, do mesmo modo, como ele funciona. Este é o trabalho que segue.

Não seriam outros enunciados, se não os mesmos que formam as capturas, que também podem ser utilizados para formar resistências. Se é a diversidade, a igualdade, o respeito e a identidade que podem formar um discurso de captura e governo das experiências, é por dentro destes mesmos acontecimentos discursivos que podemos tirar linhas de fuga:

A fim de que a escola consiga aliar ensino de qualidade com afetividade e **respeito** nas relações entre as/os integrantes de sua comunidade e da que se situa em seu entorno, é fundamental que a formação de educadores/as, gestores/as e demais profissionais da educação, em temas como sexualidade, afetividade e relações de gênero, inclua necessariamente conteúdos e metodologias sobre como formar para uma cultura da **diversidade** que **supere a tolerância formal** (CADERNO..., 2009, p. 98).

No excerto, embora os enunciados ainda façam referência ao respeito ao diverso como forma de lidar com as sexualidades, o texto carrega também uma tônica que o distingue de outros textos e documentos curriculares. Trata-se da desconfiança da “tolerância” formal. De modo geral, o Escola Sem Homofobia não tem em seu corpo textual léxicos diretamente ligados à tolerância, como se o sujeito LGBT devesse ser “tolerado” para ser incluído. Superar o exame da tolerância, ainda que ligado a outros léxicos de cunho identitário, produz uma ranhura na formulação política do documento em relação às formações discursivas presentes em outros textos que tratam sobre a sexualidade humana, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Orientação Sexual:

A proposição, por parte do professor, de momentos de convivência e de trabalho com alunos de ambos os sexos pode propiciar observação, descobertas e **tolerância das diferenças**. Essa **convivência**, mesmo quando vivida de

forma conflituosa, é também facilitadora dessas relações, pois oferece oportunidades concretas para os questionamentos dos estereótipos associados ao gênero (BRASIL, 1996, p. 324).

No excerto dos PCN, como destacado, a tolerância é enunciada como uma medida importante para a convivência das diferenças que existem na escola. Tolerar a diferença torna-se mais que uma possibilidade, mas uma necessidade para esta convivência harmoniosa que precisa ser construída no interior da escola.

Sierra (2013) problematiza, com bastante vigor, como as políticas anti-homofobia e outros documentos que tratam das sexualidades humanas, elaboradas pelo regime de parcerias entre o Estado e os movimentos sociais, sobretudo, a partir dos anos 1990, estão pautadas sob o prisma da tolerância, do respeito e da inclusão liberal. Para o autor, a ideia de uma política de tolerância está ligada aos ideários da diversidade que, embora estejam ancorados na luta política por reconhecimento de grupos marginalizados, podem, do mesmo modo, produzir processos de harmonização das diferenças e, em muitos casos, próximos de perspectivas humanistas.

Duschatzky (2011), da mesma forma, ao discorrer sobre o exercício da “liberdade” nestes tempos de intolerância, questiona o discurso que obstinadamente tem dito sobre o outro “como alguém a tolerar”.

As políticas da tolerância que se têm materializado nos discursos da diversidade reivindicam a posição de um indivíduo de caráter privilegiado, o indivíduo igual, em detrimento do reconhecimento e da assimilação de certos outros tipos de grupos, o outro não igual ao mesmo. A tolerância, como modo de assimilar o outro da inclusão pode vergar as diferenças discursivamente produzidas, em nome de um apaziguamento das desigualdades sociais (DUSCHATZKY, 2011). Não questionando a exclusão, e nem os mecanismos de produção desta, mas, ao contrário, procurando esquecê-los em nome de uma urbanidade e simpatia.

Na educação e no discurso curricular, a tolerância pode operar como uma desmemorização das históricas e culturais produções da diferença e da desigualdade social. Tolerando os outros que precisam ser cuidados, incluídos, acolhidos, pela sua “má sorte”. Ou melhor, precisam ser “aceitos” nas suas diferenças para com o comum. Abrindo terreno para a naturalização da tolerância com o menor, o estranho que precisa de ajuda.

As descontinuidades dos discursos são, para Foucault (2002), uma característica inegável para a análise dos enunciados. Os acontecimentos discursivos são, por assim

dizer, marcados como

[...] fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo (p. 133).

Por assim dizer, a análise discursiva é marca pela observância dos contornos e recortes, as modificações e permanências, as hierarquias. Trata-se, também, de “descrever a dispersão das próprias descontinuidades” (FOUCAULT, 2002, p. 196).

Em suma, ainda que seja pouco perto dos avanços que, de fato, precisam ser construídos e que podem transformar as políticas-estéticas de nosso tempo, o ESH, ao minimamente desconfiar da “tolerância formal”, insere nas formações discursivas anti-homofobia uma mínima ruptura para as relações existentes entre os sujeitos e, também, uma descontinuidade dos enunciados com os discursos do campo. Tolerar a diferença não é suficiente, é preciso suspeitar das próprias contingências históricas que postulam as “anormalidades”.

O currículo, essa “**caminhada para nos tornarmos o que somos**”, indica **efeitos alcançados na escola** que nem sempre estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar (CADERNO...,2009, p.61)

Como já buscamos destacar, toda escola segue um currículo. Consciente ou inconscientemente, **aquelas/es que atuam no contexto escolar estão diretamente envolvidas/os na elaboração do currículo** e, portanto, na **formação das identidades humanas**. No ambiente escolar atual, os debates referentes às **possibilidades de atuação do currículo para o enfrentamento dos discursos e das práticas de discriminação e violência decorrentes de preconceito de gênero e orientação sexual** talvez sejam os mais polêmicos, por envolverem muito mais que conceitos científicos. Muitas vezes, as **referências são conceitos dogmáticos, especulativos, preconceituosos e naturalizantes que levam à elaboração de um currículo que ignora ou trata com superficialidade** ou desconsidera questões relacionadas à orientação sexual e à identidade de gênero (CADERNO..., 2009, p. 74).

Assumir compromissos com mudanças não é tarefa simples, mas um bom começo pode ser **a não aceitação de ideias**, posturas e condutas difundidas em vários ambientes – entre eles o escolar. Há uma amplitude temática que exige **buscar outros encadeamentos e outras perspectivas de pensamento para arriscar desmanchar certos conceitos arraigados, principalmente na área da educação**. Uma forma de sistematizar ou organizar o currículo pensando na transversalidade é incluir explicitamente os temas, elaborando-se projetos que possibilitem vislumbrar a continuidade e o aprofundamento das discussões na escolarização das/dos estudantes (CADERNO..., 2009, p. 76).

Como **integrar**, então, ao *conhecimento escolar* processos de aprendizagem para **o enfrentamento desses discursos e práticas que estão sendo vividos intensamente pela sociedade**, pelas comunidades, pelas famílias, pelas/os estudantes e educadoras/es em seu cotidiano? Como responder às **questões**

urgentes sobre a vida humana em meio à cultura homofóbica da escola? Como **trabalhar a realidade** e as transformações nas atitudes pessoais, que exigem tanto o ensino e a aprendizagem dessas dimensões (conhecimento da realidade e atitudes)? (CADERNO..., 2009, p. 74).

O que quer um currículo? e o que pode um currículo? Os excertos em destaque imprimem um abalo nos sentidos dados ao currículo, e como o currículo age para “nos tornarmos o que somos”, ou seja, seus “efeitos” na escola e em nossas vidas. Em comum, os enunciados que significam o que é currículo dentro do ESH trabalham com um entendimento mais aberto do que ele possa ser.

O currículo deseja, ele quer, ele produz, ele é política, ele faz de nós coisas. “Afim, nele se entrecruzam domínio, regulação e governo; mas nele também pessoas, forças e objetos se encontram, conquistam, produzem, revitalizam”. (PARAÍSO, 2006, p. 1). Indiciam, portanto, uma experiência curricular que pode, de algum modo, aproximar-se de uma política da diferença; de uma política pós-binarismos, pós-identitária.

Por isso, como apontam os excertos, aqueles que atuam e estão no contexto escolar e aquilo que é feito no e pelo currículo, está, de um modo ou de outro, ligado à formação de subjetividades, ainda que no texto estas subjetividades sejam apontadas como “identidades humanas”. Mas, de todo modo, coisas são feitas pelo currículo, nele existem e por ele são produzidas relações de poder, de hierarquia e de formas de liberdade.

Nele, são possíveis atuações e potências para o “enfrentamento dos discursos e das práticas de discriminação e violência”. Embora existam formas, “conceitos dogmáticos, especulativos, preconceituosos, e naturalizantes”, pode-se buscar as forças: “outros encadeamentos e outras perspectivas de pensamento para arriscar desmanchar certos conceitos arraigados”.

Não se limitando ao conhecimento, mas, dentro dele, o currículo pode partir para “o enfrentamento desses discursos e práticas que estão sendo vividos intensamente pela sociedade”. Um currículo, então é desejo, é vida, pois trata das “questões urgentes da vida humana”. O que é mais urgente do que a própria vida? Daquilo que estamos nos tornando?

A relação entre a escola e o currículo e a produção de subjetividades são projetadas, para esta escrita, não apenas como as capturas de um dispositivo ou, mesmo, para os processos de assujeitamentos, mas, como essas relações de subjetivação, de resistência, de fuga, “[...] da constituição dos sujeitos em meio às relações entre sexualidade-verdade-subjetividade” (FERRARI, 2014, p. 102),

Qual outro dispositivo tem potência tal de dizer dos sujeitos, e de dizer sobre qual sujeito se quer forjar nas tramas do poder, do saber e da linguagem, se não o currículo? Qual relação se estabelece, então, entre o currículo e a experiência que nos constitui o que somos? Que relação se estabelece, entre o “Escola Sem Homofobia”, como programa curricular, que, embora não tenha alcançado formalmente a escola, causa nela efeitos discursivos, e a experiência tal que se quer formar nos sujeitos de que fala? Notadamente, a relação currículo-experiência sexual que constitui o que somos, no ESH, é uma experiência de capturas, hierarquizações de corpos, mas também, de desejo, de fuga e de resistência.

A noção **de identidade de gênero** nos possibilita perceber que não é pelo simples fato de possuímos genitais de um ou de outro sexo que **automaticamente nos identificamos** como pertencentes a este ou àquele. Somos seres sociais, de modo que vivemos imersos numa cultura que nos guia **por meio de linguagens, regras, costumes, valores e sentimentos aprendidos**. Por isso dizemos que cada ser humano é **dotado de uma interioridade e de uma exterioridade**, vistas não como coisas separadas, mas como facetas de uma mesma realidade. **Na relação consigo mesmo** e com aquilo que **está a seu redor**, o indivíduo vive um contínuo processo de socialização, que se dá em duas direções: o de **modelização** e o de **resistência** (CADERNO..., 2009, p. 18).

É importante enfatizar que a identidade de gênero e a orientação sexual **não são escolhas conscientes, mas o resultado de um lento e tortuoso processo de construção da própria personalidade em contato (e em confronto) com o meio social**. Recorrer sempre à ideia de que ninguém escolhe ser heterossexual. (CADERNO..., 2009, p. 31).

Em cada lugar, isso acontecerá de um jeito peculiar, de acordo com a cultura escolar local. Mas, como é algo velado, que não se observa na superfície da organização nem nas diretrizes e normas do sistema escolar, julgamos ser algo inexistente. Um olhar mais atento, porém, permite perceber que, apesar de tácitos e sutis, tais **dispositivos pedagógicos de gênero operam fortemente no currículo, nas imagens, nas expectativas, nos costumes e nas trocas que se estabelecem entre os sujeitos escolares** – sejam eles estudantes, docentes ou outros funcionários (CADERNO..., 2009, p. 22).

Dentro da instituição educacional circulam imaginários, **regras e tons de interação, formas de hierarquização**, papéis e formatos de participação, **construção dos corpos, narrativas pessoais e jogos de linguagem** que colocam em ação, de forma cotidiana e por infinita repetição, **as diferenças** entre os sexos socialmente impostas (CADERNO..., 2009, p. 22).

É possível perceber, na situação sugerida para reflexão, como o **currículo exercitado na escola oferece às meninas as pistas de qual deve ser seu lugar no mundo**, quando vão aprendendo a se enxergar sob o manto da invisibilidade e do silenciamento ao, por exemplo, não serem explicitamente nomeadas (CADERNO..., 2009, p. 64).

Quem somos nós? Como nos tornamos o que somos? Os excertos acima, postulam enunciados que merecem um destaque importe. Esta pesquisa, em última análise, buscou

mostrar como os inúmeros dispositivos, discursos, práticas, saberes e poderes constituem uma experiência tal que nos torna o que somos. Em outras palavras: “[...] tratava-se de ver de que maneira, nas sociedades ocidentais modernas, constitui-se uma ‘experiência’ tal, que os indivíduos são levados a reconhecer-se como sujeitos de uma ‘sexualidade’ [...]” (FOUCAULT, 1984, p. 10).

Retomando os excertos, nota-se que todos, de algum modo, estão relacionados aos modos de constituir-se sujeito: por linguagens, por identidades, nas trocas que acontecem entre os sujeitos, por hierarquizações, pelas forças que agem em nossos corpos, pelas instituições que nos rodeiam. E esta forma de constituir-se sujeito está, também, ligada a processos muito complexos, pois “não são escolhas conscientes”, são “jogos de linguagem” e se constituem “no currículo, nas imagens, nas expectativas, nos costumes”.

Ora, ainda que os enunciados do ESH, operados em muitas passagens por léxicos de cunho liberal, que simplificam demasiadamente as experiências humanas, os excertos destacados carregam uma aproximação muito mais complexa em relação à fabricação de subjetividades. Desse modo, podemos supor que, ao tratar das questões do currículo, essas linhas de fuga, ou pequenas fissuras da inteligibilidade humana e universal podem ser, de algum modo, visualizadas para além dos enquadramentos e formas vistos na seção anterior e que podem evidenciar estéticas curriculares outras de um sujeito dotado de uma interioridade universal, de uma razão plena, de uma humanidade que precede o discurso. Mas, de um sujeito que é efeito, resultado de discurso, de dispositivos. E estes efeitos não são apenas “modelização”, mas também “resistência”.

O sujeito, o corpo, o desejo, podem resistir, vazar, criar outros possíveis, ainda que existam múltiplas formas de assujeitamento e de controle. O sujeito é pujante, potente, e estabelece suas subjetividades em uma “relação consigo mesmo” e “com aquilo que está ao seu redor”. Estas formas de enunciar os modos como nos tornamos o que somos, não poderia agir para que possamos pensar outras experiências de vida, para além das regulações identitárias?

Pensando com Butler (2008), é possível perceber que, ainda que as regras discursivas estruturadas e moldadas para as hierarquizações do gênero e da heterossexualidade compulsória operem por *repetições* que governam as identidades e afirmem o “eu” inteligível, a “ação” pode ser operada na variação desta *repetição*, como afirma:

Se as regras que governam a significação não só restringem, mas permitem a

afirmação de campos alternativos de inteligibilidade cultural, novas possibilidades de gênero que questionem os códigos rígidos dos binarismos hierárquicos, então é somente *no interior* das práticas de significação repetitiva que se torna possível a subversão da identidade (p. 209).

Ora, o que a autora propõe interessa ao campo discursivo onde são produzidas identidades hegemônicas e fixas? Sim, pois é justamente no meio deste discurso que se podem fazer fluxos disjuntivos. Se identidades são efeitos, ou seja, são geradas em meios discursivos e não discursivos, este fato abre potências para o que a filósofa chama de “ação”, não é por outro lugar que se pode abrir resistências se não pelos próprios discursos que aprisionam os sujeitos.

Michel Foucault (1984) esclarece que, em sua *História da Sexualidade*, a intenção não era um projeto de investigação sobre os comportamentos sexuais, ou das condutas ou mesmo das práticas acionadas nos tempos históricos diversos de forma linear ou evolutiva. Não era sua intenção, do mesmo modo, meramente analisar as ideias científicas, religiosas e filosóficas da sexualidade, nas quais esses comportamentos foram representados. Sua intenção foi a de investigar, genealogicamente, os conjuntos de regras e de normas em que se apoiavam nas várias instituições (religiosas, jurídicas, médicas, pedagógicas), que produziam os modos pelos quais os sujeitos eram conduzidos “[...] a dar sentido e valor à sua conduta, seus deveres, prazeres, sentimentos, sensações e sonhos” (p. 9).

Desde *A hermenêutica do sujeito*, até os dois últimos volumes de *História da Sexualidade*, o filósofo muda seu projeto de escrita. As questões referentes ao poder e ao saber são adicionadas pela problematização *das práticas que nos tornam sujeitos de uma certa experiência sexual*. O seu projeto sobre a escrita da genealogia da sexualidade, por sua vez, também sofre alterações, pois nesta fase “[...] somos informados de que *sexualidade* é um dentre os modos históricos pelos quais fazemos a experiência de constituirmo-nos enquanto sujeitos” (CARDOSO JUNIOR, 2005, p. 343).

O trabalho empregado por Foucault (1984), neste novo projeto de escritura buscava encontrar, nas formações discursivas e nas práticas empreendidas na modernidade em suas *epistemes*, e nos dispositivos de poder, os processos pelos quais nos tornamos o que somos. Trata-se, aqui, das *práticas de si*, dos processos de subjetivação.

Em Foucault (1984), esses conceitos, embora sejam relacionadas aos saberes como práticas discursivas, e as práticas de poderes (trabalho empreendido por ele em

outros momentos), estas práticas de si, estão de alguma forma relacionadas as quatro formas de problematização: a natureza do ato sexual, a fidelidade monogâmica, as relações homossexuais e a castidade. Foucault (1984) reflete que, nos tempos antigos, formou-se uma “quadritêmica”, para usar suas palavras, da austeridade sexual “[...] em torno e a propósito da vida do corpo, da instituição do casamento, das relações entre homens e da existência da sabedoria” (p. 24). O filósofo instiga, ainda, que estes problemas da sexualidade guardaram por muito tempo, por meio das instituições, uma continuidade. Desde a Antiguidade, estes quatro pontos de problematização passaram por mudanças, mantendo, no entanto, o cuidado com a *austeridade sexual*.

Ao destacar a relação que se estabeleceu historicamente entre os regimes de verdade que produziram estes efeitos, Foucault (1984) destaca a moral. Os códigos morais, entendidos como os valores e regras condicionadas aos indivíduos pelos mais variados aparelhos, como a família, a religião, a escola. Com efeito, a difusão dos valores morais produz um comportamento real dos indivíduos, em relação a estas regras e valores. Estabelece-se, deste modo, uma certa conduta, “[...] pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição; pela qual eles respeitam ou negligenciam um conjunto de valores” (p. 26). Foucault esclarece que o estudo da moral, neste aspecto, visa determinar de que maneira um grupo ou um indivíduo conduzem e são conduzidos em direção a um sistema determinado e prescrito de comportamento, em uma determinada cultura. O filósofo chamou esse sistema de “moralidade dos comportamentos”.

Foucault (1984) vai além. Embora existam regras de condutas e as condutas provenientes destas regras, existem, ainda, os mecanismos pelos quais são possíveis uma conduta de si, um *conduzir-se*: a maneira pela qual constitui-se a si mesmo em meio aos códigos e regras morais. Há variadas formas de estabelecer uma relação consigo mesmo, seja por captura, seja por resistências. Há várias formas de nos tornarmos sujeitos de uma certa sexualidade.

Não seria possível enxergar nestes enunciados algumas aberturas possíveis para modos outros de existência? Seria possível, ainda que de forma limitada, encontrar nestes excertos uma outra política-estética-sexual para a educação, e para os discursos anti-homofobia? (em sua dimensão curricular; a curricularização da diversidade e do patamar identitário encontram fissuras na ordenação discursiva do ESH).

É perceptível que, ainda que o discurso do Escola Sem Homofobia esteja carregado de um léxico de ordem identitária, pautado em processos que resultam em dispositivos de normatizações da diferença sexual, do controle e da regulação da vida e

da conciliação dos confrontos políticos de poder-saber sobre os corpos – entre frestas e flancos menores, são potentes as linhas de resistências possíveis.

Assim, se “[...] não há possibilidade de ação ou realidade fora das práticas discursivas que dão a esses termos a inteligibilidade que eles têm” (BUTLER, 2008, p. 213), é dentro das formações discursivas do ESH que são possíveis estratégias de resistências. Alargar o discurso-linguagem que existe no ESH, então, é a tarefa possível. Por dentro.

Alargar a linguagem, criar vocábulos, dizer além daquilo que já foi dito, ou não dizer daquilo que não pode ser nomeado é, assim, a tarefa mais urgente que se pode ter para um enfrentamento da captura da Diferença Sexual no campo da educação. Ou para se pensar uma investigação de práticas discursivas que diz da fabricação do sujeito de direitos, como a população LGBT.

Então, se é a linguagem que diz do corpo, que constrói, que destrói performances e subjetividades, que produz a cultura e a realidade, imaginar uma linguagem sem margens, sem língua, mas com uma profundidade infinita, é tentar encontrar a liberdade e a Diferença que queremos para nossas vidas?

Atritar a verdade, se faz, então, igualmente importante para este trabalho. Compreender que os discursos, as práticas pedagógicas, as políticas educativas, o currículo, as enunciações são produtos de regimes de verdade, atravessados por relações de poder e constituintes de uma viabilidade para a vida que nos interpela. Dois outros elementos importantes para se trilhar nesta composição teórica e que também estão ligados às tramas da linguagem são o discurso e o sujeito.

O rompimento com o sujeito moderno, centrado, que busca a essência dos objetos, humanista, racional é a primeira tarefa de investimento no movimento de pensamento que agora busco expor. Ou melhor, trata-se de entender que o sujeito é muito mais governado do que dono de seu próprio caminho. Como quando dito por Tomaz Tadeu que “não existe sujeito ou subjetividade fora da história e da linguagem, fora da cultura e das relações de poder” (SILVA, 2009, p. 10), o autor não pretende nos enredar em uma impossibilidade de subversão da realidade, da identidade e da conformação performática, quando o mesmo autor responde: “mas o sujeito vaza por todos os lados” (p. 9).

Em uma análise preliminar e talvez arriscada sobre o modo pelo qual o Escola Sem Homofobia produz sujeitos homossexuais, apontamos que os enunciados revelam uma experiência ainda assentada na heteronormatividade, no binarismo homem-mulher como estética de existência, e no respeito e tolerância para com este “outro” que não sou

eu. Sem problematizar as próprias políticas de linguagem que nos produzem enquanto sujeitos de certas experiências, a política curricular não transborda os modos de vida normativos, e as performances éticas e estéticas de ser/estar/viver.

Não se trata apenas de denunciar o que “não funciona” no currículo, mas, tentar encontrar os modos que fazem ele ser como é, e conseqüentemente, os sujeitos que são produzidos por ele, a fim de demonstrar que podem funcionar de outras formas, outras vidas, outras existências. Se no currículo escolar somos (re)produzidos, é lá também que resistimos. Se o currículo fala de nossa subjetividade, lá se fala também, da subjetivação.

Como demonstrado no todo do texto, a sexualidade é forja, é resultado de lutas, de relações econômicas, de discursos e práticas, é movimento de poderes, sedimentação de saberes. O corpo é nicho de lugares e interesses específicos, em busca de uma viabilidade à vida.

Se, por um lado, o discurso pedagógico corrente, como observado no Escola Sem Homofobia, está abissalmente imerso na lógica da Diversidade Sexual e da governamentalidade das relações sexuais, como eixo articulado ao corpo indentitário fixo, ensaiar outros discursos, dispositivos e linguagens para o corpo, é tarefa necessária. Romper com a enunciação de saberes que interdita e regulam os corpos e mentes da Diferença, significa, em primeiro lugar, postular outras invenções, outras criações, outras figurações para nossas vidas.

“Existem vidas impossíveis de sentir, de tocar, de perceber. Vidas de outros, em outros lugares, em outros tempos. Fora da gente, de nós. Fora daqui. Sem alcance, sem captura” (SKLIAR, 2014, p. 145). Outras vidas são possíveis? Outras éticas-estéticas-performances são possíveis? Em que tempos? Em que corpos? Por quais línguas? Que liberdades são possíveis? Estilhaçar a existência possível, a já dada, o já comum, o já feito, a mesmidade; afirmar a potência da vida, de outros corpos, outros habitares, outros habitantes; vergar a linguagem; aniquilar a existência mesma.

Alargar a linguagem, criar vocábulos, dizer além daquilo que já foi dito, ou não dizer daquilo que não pode ser nomeado é, assim, a tarefa mais urgente que se pode ter para um enfrentamento da captura da Diferença Sexual no campo da educação. Ou para se pensar uma investigação de práticas discursivas que diz da fabricação do sujeito de direitos, como a população LGBT. Então, se é a linguagem que diz do corpo, que constrói, que destrói performances e subjetividades, que produz a cultura e a realidade, imaginar uma linguagem sem margens, sem língua, mas com uma profundidade infinita, é tentar encontrar a liberdade e a Diferença que queremos para nossas vidas?

No limiar dos bons encontros com o desejo, com a experiência e com a diferença na educação básica, investir em outros modos de vida é forçar a mobilização de um pensamento que ponha em movimento o sedentarismo curricular-identitário, recorrente nas atuais políticas educacionais, alocadas nas práticas discursivas de governo da vida e na gerência do corpo e do desejo sexual.

Apostando na positividade do currículo como resistência ética e estética, afirmar a vida e criar outros possíveis; flagrar as linhas de fuga e das potências criadoras-experimentadoras do fetichismo curricular na produção política-performática da existência e dos modos de vida produzidos no, com e pelo acontecimento-fetice.

Que relações estamos criando com nós mesmos? Que vidas estamos criando no currículo da educação básica?

E, esta relação estabelecida pelo sujeito consigo mesmo, está longe da relação estabelecida entre o sujeito, os saberes, o poder, as práticas discursivas, os regimes de verdade, as fabulações éticas e estéticas? Ou pelo contrário, o sujeito da modernidade é subjetivado pela relação que atravessa a sua constituição Ética, sem causar fraturas com outros dispositivos de governamentalidade e regulação da vida? Que narrativas outras são possíveis? Que outras coisas posso fazer de mim mesmo? Que outras histórias posso contar sobre nós? Que outros-eus são possíveis?

Mas se criar outras vidas significa estabelecer outras relações consigo mesmo, transbordar a performatização estética gênero-sexual é latejar os encontros com o próprio corpo. É ser e viver aquilo que não se pode nomear; é criar possibilidades infinitas, éticas infinitas, corpos infinitos. É não se submeter a linguagem arbitrária; criar novos vocábulos; pulsar heterotopias. Afirmar a vida; criar outros possíveis. Outras vidas, outros tempos, outros lugares, outras linguagens, outros sujeitos. Outridade.

Finalizando com Foucault (1984, p. 1):

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

POSLÚDIO

4 DAS RUMINAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

De modo geral, *a forma* do trabalho aqui empreendido buscou flagrar uma formação discursiva no ESH, e mostrar como ela funcionava para governar as experiências políticas-estéticas dos sujeitos, destacou que, a diversidade sexual tem sido o discurso predominante do ESH. Relacionada a uma lógica neoliberal, a diversidade sexual funciona como um dispositivo de sexualidade, ao modo Foucaultiano por introjetar uma prática aos modos se lida com a sexualidade, com o desejo, com o corpo. A diversidade, ao passo que deseja produzir visibilidade as identidades homossexuais, pode funcionar como captura, hierarquização e normalização das experiências estéticas e sexuais dos sujeitos. Por não pôr em questão as próprias dinâmicas culturais que fabricam a normalidade, e por apenas buscar um lugar dentro da estrutura social, a diversidade sexual operada dentro do ESH, funciona como um reforço a heterossexualidade.

Seus efeitos, do ponto de vista das governamentalidades sexuais, operam via regulação identitária, respeito, igualdade uma experiência sexual da mesmidade. Não abrindo grandes espaços para outros movimentos de desejo e relações consigo mesmo que escapem as normatizações. Nos discursos anti-homofobia, no qual o ESH está filiado, são marcantes os enunciados de uma inteligibilidade e de uma universalidade do humano. Do mesmo modo, o exame analítico dos excertos apontam uma polaridade homem/mulher masculino/feminino muito forte nas relações de gênero que são apontadas pelo documento, assim como a ideia de um sexo biológico pré-discursivo, e do gênero como uma “construção” cultural.

Por outro lado, *a força* do discurso, mostrou em seus enunciados que embora existam estes múltiplos dispositivos de assujeitamentos e de governo das condutas, o ESH, incorpora linhas de resistência ao se aproximar de uma política curricular que flerta com enunciados de uma possível política *pos-identitária, da Diferença*. Ao ensaiar que é no currículo e pelo currículo que se forja o que somos, é também por ele que se pode criar outras possibilidades éticas-políticas-sexuais, outros possíveis, outras relações consigo mesmo, outras formas de lidar com o corpo, com o desejo sexual. Criar outros sujeitos.

4.1 ESCOLA “SEM” HOMOFOBIA *VERSUS* ESCOLA “SEM” PARTIDO⁹?

⁹ O Deputado Izalci (PSDB/DF) apresentou, em 23/03/2015, o Projeto de Lei nº 867/2015, que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o “Programa Escola sem Partido”. Mais informações: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>.

Para manter o apoio da bancada fundamentalista, o Governo Dilma promoveu o maior retrocesso nas políticas públicas para a saúde, educação e segurança da população LGBT desde o advento da Nova República. Cedendo à chantagem da Frente Parlamentar Evangélica, suspendeu o Programa Escola Sem Homofobia, que visava combater o bullying homotransfóbico nas escolas, diminuindo a evasão escolar das vítimas dessa violência. Pior do que o corte do programa foi a justificativa dada; a de que o governo não faria "propaganda" de "opções" sexuais e que não interferiria em questões de "costumes". O governo Dilma vetou ainda um programa do Ministério da Saúde para prevenção de DST-AIDS entre homens gays também sob pressão de fundamentalistas (LGBT..., 2014, p. 48).

O fragmento acima, retirado da cartilha LGBT para as eleições 2014, mostra uma posição oficial do movimento LGBT quanto ao desmonte das políticas anti-homofobia sofrido nos últimos anos. De modo geral, o texto sintetiza o quadro que tem impulsionado a descontinuidade tanto do Programa Federal Brasil Sem Homofobia, quanto do veto ao Escola Sem Homofobia em 2011, pela presidenta Dilma. Argumento que existe uma direta relação entre a descontinuidade destas políticas e a atuação das forças neoconservadoras, no Congresso Nacional e na sociedade, de forma geral.

Embora o discurso da diversidade sexual, analisado e apontado no corpo do texto como a formação discursiva majoritária no ESH, e embora esta formação discursiva esteja alinhada a uma formatação neoliberal de governamentalidade das sexualidades, na busca por corpos úteis ao capital, é curioso que as próprias forças conservadoras, muitas delas ligadas aos interesses capitalistas, exerceram forças para o desmonte destas políticas.

A noção de diversidade sexual e seus agenciamentos de igualdade, respeito, identidade, não poderia estar, na leitura foucaultiana empreendida neste trabalho, como uma política que pudesse desmontar as históricas relações de violência e preconceito contra os LGBT. Mesmo assim, é justo destacar que essas políticas são um marco histórico na garantia dos direitos da população LGBT.

Em contraposição a esses avanços, notadamente houve, e ainda há, uma reação massiva contra as políticas de diversidade sexual e da diferença. Qualquer discurso que esteja ligado à sexualidade e ao gênero nas suas relações com a escola parece sofrer constantes ameaças pela sociedade e sua parcela conservadora e neoconservadora. Exemplo disto foi o movimento que ocasionou na retirada de qualquer referência à gênero e sexualidade dos Planos Municipais e Estaduais de Educação de alguns municípios e estado do Brasil, bem como, da Base Nacional Curricular Comum.

O que tem motivado isto?

Em sua dissertação, Matos (2017, p. 16), esclarece este quadro:

Portanto, vemos, no Brasil atual, um grande exemplo dessas disputas no plano das práticas discursivas, quando setores conservadores da sociedade passaram a empreender uma batalha contra as conquistas dos movimentos sociais e outras pessoas que se dedicam para promover uma escolarização que inclua as “diversas identidades de gênero” e a “diversidade sexual”, bem como para cessar casos recorrentes de discriminação da população LGBT. Esses setores, fortemente assentados em instâncias do poder público, usam a expressão “ideologia de gênero” alegando que atividades em torno do gênero e da sexualidade não devem fazer parte do ensino nas escolas públicas, argumento esse que colabora com a manutenção das violências e discriminações pelas quais passam, diariamente, os sujeitos que divergem da heteronormatividade.

Especificamente, um movimento que tem ganhado notoriedade na mídia é o movimento Escola Sem Partido. Segundo o site do programa Escola Sem Partido¹⁰, o Programa existe para:

Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar. O Programa Escola sem Partido é uma proposta de lei que torna obrigatória a afixação em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio de um cartaz com o seguinte conteúdo: O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias. 2 – O Professor não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas. 3 – O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas. 4 – Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria. 5 – O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. 6 – O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

Esses deveres já existem, pois decorrem da Constituição Federal e da Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Isto significa que os professores já são obrigados a respeitá-los – embora muitos não o façam, sob pena de ofender:

a liberdade de consciência e de crença e a liberdade de aprender dos alunos (art. 5º, VI e VIII; e art. 206, II, da CF);

o princípio constitucional da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado (arts. 1º, V; 5º, caput; 14, caput; 17, caput; 19, 34, VII, ‘a’, e 37, caput, da CF);

o pluralismo de ideias (art. 206, III, da CF); e

o direito dos pais dos alunos sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos (Convenção Americana sobre Direitos Humanos, art. 12, IV).

Portanto, o único objetivo do Programa Escola sem Partido é informar e conscientizar os estudantes sobre os direitos que correspondem àqueles deveres, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desses direitos, já que dentro das salas de aula ninguém mais poderá fazer isso por eles.

¹⁰ Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/>

Em todo país, em pelo menos sete estados, tramitam projetos de lei que tentam instituir o Escola Sem partido. Como explícito no texto acima, o Escola Sem Partido, resume a educação como instrução. Os professores não devem “doutrinar” os alunos falando sobre coisas de suas vidas, de suas existências e devem limitar-se a transmitir o conhecimento. Ao acionar constantemente o léxico da “liberdade”, o programa diz ter como sustentação a garantia dos direitos dos estudantes.

É notório que o avanço das forças neoconservadoras estão, a cada dia, exercendo mais poder para aprisionar as formas de existências, reforçando a heteronormatividade como única experiência sexual possível. Por seus alinhamentos políticos-religiosos, os grupos que dão sustentação ao Escola Sem Partido, no país que mais mata LGBTs no mundo, além dos indícios de violência, como o Brasil, estão agindo para o acirramento desta situação. Segundo César e Duarte (2017), a luta travada pelos movimentos sociais é uma luta pela garantia dos direitos humanos. Os desmonte dos poucos avanços alcançados nos últimos anos corrobora para o aumento da violência contra a população LGBT.

Sobre a atuação desses grupos, Ciavatta (2017) sintetiza:

Hoje são os grupos evangélicos, como grupos de pressão, que atuam nas casas legislativas. No mesmo sentido, o Escola sem Partido tenta inviabilizar e mesmo criminalizar todas as iniciativas educacionais propostas “que abordem temas como desigualdades de gênero, diversidade sexual (na escola e na sociedade), o combate ao preconceito, ao sexismo e à LGBTfobia”. Também há uma ofensiva destrutiva em relação aos livros didáticos, em tons de “denúncia e alarmismo”. No entanto, ressaltam os autores, existe todo um campo de estudo de apoio aos docentes e que pode propiciar instrumentos aos alunos para conhecer e discutir “o ensino de questões sensíveis” (CIAVATTA, 2017, p. 13).

O Escola Sem Homofobia, embora não tenha chegado às escolas oficialmente, produziu ressonâncias. O seu veto, bem como o desmonte de todas as políticas relacionadas ao enfrentamento da homofobia, demonstra que seus efeitos, ao invés de problematizarem a violência homofóbica nos espaços escolares, como era sua proposta inicial, culminaram no desencadeamento de reações que repeliram sua chegada e sua execução nas escolas, assim como reações a todo e qualquer discurso que problematize os cenários de desigualdade e violência por orientação sexual e identidade de gênero. A atualidade desta pesquisa vincula-se a estes argumentos.

Por conclusão, entendo que os processos que desencadearam a emergência do

Escola Sem Partido tem sido, atualmente, a linha de desmonte do Escola Sem Homofobia e de todas as tentativas de resistência. O avanço neoconservador tem trazido, neste sentido, uma quantidade de retrocessos para as políticas anti-homofobia, e para a vida dos LGBT.

REFERÊNCIAS

BORRILO, Daniel. **A homofobia**. In: Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio. Tatiana Lionço; Debora Diniz (Organizadoras). Brasília: Letras Livres : EdUnB, 2009.

BRANCO, Guilherme Castelo. **Michel Foucault: filosofia e biopolítica**. Belo horizonte: Autentica, 2015.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Conselho Nacional de Combate à Discriminação de LGBT. **Relatório final: 3ª conferência nacional de políticas públicas de direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cncd-lgbt/relatorio-final-3a-conferencia-nacional-lgbt-1/>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: orientação sexual**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"**. Buenos Aires: Paidós, 2002.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CADERNO escola sem homofobia. [Brasília, DF, 2009]. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2015/11/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec1.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2016.

CAETANO, Marcio. A invenção de si e os atos curriculares: acercamentos sobre as potencialidades pedagógicas da sexualidade. In: ENCUENTRO LATINOAMERICANO Y DEL CARIBE, 2., 2010, Ciudad de México. **Memorias del II Encuentro Latinoamericano y del Caribe - la sexualidad frente a la sociedad**. Ciudad de México: UNAM, 2010.

CARDOSO JUNIOR, Hélio Rabello. Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 18, n. 3, p. 343-349, 2005.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. (Des)governos...: biopolítica, governamentalidade e educação contemporânea. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 224-241, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/850>. Acesso em: 10 ago. 2016.

CÉNDAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. Governamento e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista**, v. 33, n. 66, p. 141-155, out./dez. 2017

CIAVATTA, Maria. Resistindo aos dogmas do autoritarismo. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola "sem" partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017. p. 7-15.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?**: pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

DUSCHATZKY, Silvia. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2011. p. 119-138.

FERRARI, Anderson. Experiência homossexual no contexto escolar. **Educar em Revista**, n. 1 esp., p. 101-116, 2014.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-976). Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

_____. **História da Sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984. 152 p.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. Sexo, poder e a política da identidade: entrevista com B. Gallaghère A. Wilson, Toronto, junho de 1982. **The Advocate**, n. 400, p. 26-30, 7 ago. 1984.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. 277 p.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autentica,

2004.

LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2 ed.. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LGBT Brasil: cartilha LGBT eleições 2014. [S. l.]: LGBT Brasil, 2014. Projeto dos membros da comunidade LGBT Brasil no Orkut e Facebook. Disponível em: http://www.lgbtbrasil.com.br/Cartilha/cartilha_lgbtbrasil.pdf. Acesso em: 10 ago. 2017.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP, 2016.

PAMPLONA, Renata Silva. **O kit anti-homofobia e os discursos sobre diversidade sexual**. São Carlos: UFSCar, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e aprendizagem: relações de gênero e raça na escola. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 7., 2006, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UFSC, 2006. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/st_23.html. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. Currículo, desejo e experiência. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, p. 277-293, 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9355>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. Um currículo entre formas e forças. **Educação**, v. 38, p. 49-58, 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18443>. Acesso em: 10 ago. 2016.

PETERS, Michael. Governamentalidade Neoliberal e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 34-48.

SIERRA, Jamil Cabral. **Marcos da vida viável, marcas da vida vivível: o governo da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para teorização político-educacional LGBT**. 2013. 228 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. **Desobedecer a linguagem: educar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TÓTORA, Silvana. Devires minoritários: um incomodo. **Revista Verve**, n. 6, p. 229-246, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2016. 160 p.

_____. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2011. p. 105-118.

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura Corsini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. Revista Verve. 20: 121-135, 2011

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educ. Soc.**, v. 28, n. 100 esp., p. 947-963, out. 2007.