



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

SANDRA KARINA BARBOSA MENDES

***'DIFERENTES, PORÉM IGUAIS'* - O ACONTECIMENTO DO COMBATE À
HOMOFOBIA NO PROJETO SAÚDE E PREVENÇÃO NA ESCOLA (SPE).**

**BELÉM
2016**

SANDRA KARINA BARBOSA MENDES

***'DIFERENTES, PORÉM IGUAIS'* - O ACONTECIMENTO DO COMBATE À
HOMOFOBIA NO PROJETO SAÚDE E PREVENÇÃO NA ESCOLA (SPE).**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof.º Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha

Belém
2016

**Dados Internacionais de Catalogação - na - Publicação (CIP)
Sistema de Biblioteca da UFPA**

Mendes, Sandra Karina Barbosa, 1977 –

‘Diferentes, porém iguais’: o acontecimento do combate à homofobia no currículo do projeto Saúde e Prevenção na Escola (SPE) / Sandra Karina Barbosa Mendes – 2016.

Orientador: Genylton Odilon Rêgo da Rocha.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016.

1. Homofobia nas escolas – Pará. 2. Homofobia – Pará. 3. Direitos Humanos – Pará. 4. Projeto Saúde e Prevenção na Escola (Pará). Currículos. I. Título.

CDD 22. Ed. 371. 8266098115

SANDRA KARINA BARBOSA MENDES

***'DIFERENTES, PORÉM IGUAIS'* - O ACONTECIMENTO DO COMBATE À
HOMOFOBIA NO PROJETO SAÚDE E PREVENÇÃO NA ESCOLA (SPE).**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof.º Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha

Defesa: Belém (PA), 24 de junho de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha
Orientador – UFPA

Professora Dr.^a Lúcia Isabel da Conceição Silva
Examinadora Interna – UFPA

Professor Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa
Examinador Interno – UFPA

Professor Dr. Anderson Ferrari
Examinador Externo – UFMG

Prof. Dr.^a Maria Betânia Barbosa Albuquerque
Examinadora Externa – UEPA

Aos meus pais, Genebaldo Ribeiro Mendes e Francinete Barbosa Mendes, por tudo o que dedicaram a minha formação acadêmica e educação pessoal.

AGRADECIMENTOS

Neste momento, ao escrever os agradecimentos desta tese, impossível não voltar no tempo e lembrar de algumas experiências marcantes que vivi durante esses quatro anos de curso. Meus agradecimentos vão em direção às pessoas que compartilharam essas experiências comigo.

Lembro que no momento de minha entrevista durante o processo seletivo, eu fiz uma promessa a mim mesma e expus à banca – construir uma nova história com o PPGED. No mestrado, vivi uma relação de estranheza com o programa, passei por ele e obtive meu título de mestre, sem viver o curso em tudo o que ele poderia me oferecer.

No doutorado, quando decidi me inscrever, me vi diante de um enorme desafio. Mãe de uma criança de 02 anos de idade e de outra de 04 anos, fiz uma escolha – me dedicar ao curso e usufruir todas as oportunidades de crescimento profissional e acadêmico que ele me oferecesse. Meu curso e meus filhos seriam minha prioridade. E assim o fiz.

Certamente que isso exigiu de mim e de minha família muitos sacrifícios. Por isso, começo agradecendo aos meus filhos, Ana Liz e Guilherme, e a meu marido, José Vitorino, por viverem essa experiência comigo. Pela presença ausente em alguns momentos e pela ausência sentida durante minhas viagens em decorrência das atividades do curso. Também agradeço à minha mãe, pai e aos meus irmãos Sandro, Gizele e Tatiane pelo apoio em todos os momentos, sobretudo quando ajudaram a amenizar minhas ausências.

A você, Genylton, um agradecimento mais que especial. Confesso que não imaginei que construiríamos a relação que temos hoje. Aquele professor ‘durão’ de voz marcante e firme que me causou tantos ‘medos’ várias vezes, não foi a pessoa que eu tive a oportunidade de conhecer. Um companheiro de trabalho e de pesquisa, que sempre me respeitou e proporcionou todas as oportunidades que eu precisava para amadurecer enquanto profissional e pesquisadora. Que, acima de tudo, confiou em mim e me fez acreditar que eu poderia chegar até aqui. Que esse seja apenas o começo de uma longa trajetória de convivência e troca de afetos.

Aos meus queridos amigos de turma, Marilene de Barros, Vilma Brício e Cristino Silva, nosso ‘Quarteto’ deixou marcas indeléveis em mim. Ao grupo INCLUDERE, sobretudo, à José Rafael Rodrigues pelo companheirismo, e ao

TRANSVERSALIZANDO, em especial à prof. Dr.^a Flávia Lemos por me acolher em suas orientações tão pertinentes e potentes, e a você, querida Geise Gomes, pelos momentos de estudo tão valiosos e pelas ocasiões de descontração e desabafo.

Aos membros de minha banca de qualificação, prof.^a Dr.^a Josenilda Maués e prof.^a Dr.^a Flavia Lemos, que por motivos avessos às nossas vontades, não puderam compor a banca de defesa. Aos profs. Dr. Anderson Ferrari e Dr. Fernando Seffner pelas ponderações tão valiosas feitas ao meu texto de qualificação que proporcionaram aprimoramento no desenrolar da pesquisa e na escrita final da tese.

Aos professores Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa, Dr.^a Lucia Isabel Silva, Dr. Anderson Ferrari, Dr.^a Neuza Guareschi, Dr.^a Verônica Gesser (suplente), e Dr.^a Maria José Aviz do Rosário (suplente) pela aceite em participar em minha banca de defesa.

Aos demais docentes do PPGED, Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História.

E a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram comigo para que este projeto se tornasse realidade. Meus profundos agradecimentos!

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

[Michel Foucault]

RESUMO

“*Diferentes, porém, iguais*” – o acontecimento do combate à homofobia no Projeto Saúde e Prevenção na escola (SPE)” é o título desta tese que toma como objeto de análise as práticas discursivas e subjetividades forjadas no combate à homofobia no projeto Saúde e Prevenção na Escola. Elegemos como questão nodal de análise ‘*que práticas discursivas e subjetividades são forjadas na produção do combate à homofobia no projeto SPE?*’. Como desdobramentos desta questão principal definimos as seguintes problematizações: que posição ocupam os direitos humanos no combate à homofobia? De que modo a valorização da diferença e o respeito à diversidade são utilizados como estratégias para a superação da homofobia no currículo do projeto SPE? Como está feita a articulação entre a promoção da saúde e o combate à homofobia no currículo do referido projeto?. Para guiar o movimento de pensamento analítico a ser empreendido nessas problematizações adotamos as ferramentas teórico-conceituais de Michel Foucault, sobretudo, as relacionadas à genealogia, as técnicas de governo dos sujeitos, tais como a disciplina e biopolítica, e os modos de subjetivação. Como principal material empírico de análise tomamos a coleção de fascículos produzida pelo projeto SPE, e alguns documentos secundários da política de combate à homofobia, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Programa Brasil Sem Homofobia. A análise dos documentos permitiu entender que os direitos humanos foram se formando como um dos principais alicerces do combate à homofobia na política brasileira e que as práticas discursivas no campo dos direitos humanos são produzidas para lhes atribuir um caráter de solução para todas as condições que afetam o homem em sua concepção de cidadão universal e de homem civilizado. Além disso, o SPE ao acionar o respeito à diversidade e a valorização da diferença como uma das estratégias para o combate à homofobia vinculou a diversidade sexual à uma essência da natureza humana e desenhou a diferença como uma marca que identifica aqueles que vivem a sexualidade fora dos padrões heteronormativos – isto é, aqueles que tem um ‘comportamento sexual diferenciado’. Foi possível perceber, então, a forja de dois tipos de subjetividades, aquela onde o sujeito que não é LGBT precisa reconhecer e respeitar a diferença que está em quem é LGBT, não a tomando como base para expressar qualquer tipo de preconceito; e aquela onde quem é LGBT deve se ver como portador de uma diferença que o coloca em situação especial em relação à violação de seus direitos e ao contágio de doenças, sobretudo as DST e aids.

Palavras-Chave: Educação. Homofobia. Projeto Saúde e Prevenção na Escola. Direitos Humanos. Sexualidade.

ABSTRACT

“‘Different but equal’ – the happening of the combat to homophobia in the Project Health and Prevention at School (SPE)” is the title of this thesis which takes as object of analysis the discursive practices and subjectivities shaped in the combat to homophobia in the Project Health and Prevention at School. We have elected as nodal question of analysis: which discursive practices and subjectivities are shaped in the production of the combat to homophobia to the SPE Project? As developments of this question we defined the following questioning: which position do the human rights occupy in the combat to homophobia? In which way are the valorization of the difference and the respect to diversity used as strategies to the overcome of homophobia in the SPE curriculum? How is the articulation between the promotion of health and combat to homophobia done in the curriculum of the project mentioned? In order to guide the analytical movement of the thought to be followed in these questionings, we have adopted the Michel Foucault’s theory-conceptual tools, mainly those related to genealogy, subject-government techniques, such as discipline and bio-politics, and the ways of subjectivation. As principal empirical material of analysis we have taken the booklets collection produced by the SPE project, ‘Adolescents and youngsters to the among peers education’, and some secondary documents of the policy of combat to homophobia, such as the National Curricular Guidelines and the Program Brazil Without Homophobia. The analysis of the documents allowed us to understand that the human rights became one of the main basis of the combat to homophobia in the Brazilian politics and that discursive practices in the field of the human rights are produced so as to give a character of solution to all the conditions which affect man in his conception of universal citizen and civilized man. Besides, the SPE, by using the respect to diversity and the valorization of the difference as one of the strategies to the combat to homophobia, linked the sexual diversity to one essence of the human nature designed the difference as a mark which identifies those who live the sexuality out of the hetero-normative standards – that is, those who have a ‘differentiated sexual behavior’. It was possible to realize, thus, the shaping of the true types of subjectivity, the one where the subject who is not LGBT needs to recognize and respect the difference that exists in those who are not LGBT, not taking it as the basis to express any kind of prejudice; and that one where those who are LGBT should see themselves as holders of a difference that puts them in a special situation towards the violation of their rights and vulnerability to the contagion of diseases, mainly the STDs and AIDS.

Keywords: Education. Homophobia. Project Health and Prevention at School. Human Rights. Sexuality.

RESUMEN

"'Diferentes pero iguales'- la homofobia para combatir el evento en el Proyecto de Salud y Prevención en la escuela (SPE)" es el título de esta tesis que toma como objeto de análisis de las prácticas discursivas y subjetividades forjadas en la lucha contra la homofobia en el proyecto de la Salud y Prevención en la escuela. Elegido como punto nodal de análisis "que las prácticas discursivas y las subjetividades se forjan en la lucha contra la homofobia en la producción de proyectos SPE?". Como consecuencias de este problema principal definimos los siguientes: problematizaciones cuál es la posición que ocupan los derechos humanos en la lucha contra la homofobia? ¿Cómo la apreciación de la diferencia y respeto a la diversidad se utilizan como estrategias para superar la homofobia en el diseño del plan de estudios SPE? ¿Cómo se hace el enlace entre la promoción de la salud y la lucha contra la homofobia en el plan de estudios de dicho proyecto? Para guiar el movimiento de pensamiento analítico que se realizará en estas problematizaciones adoptan las herramientas teóricas y conceptuales de Michel Foucault, especialmente los relacionados con la genealogía, el gobierno técnico de temas, tales como la disciplina y la biopolítica, y los modos de subjetividad. A medida que el análisis principal material empírico tomamos la colección de folletos producidos por el proyecto de SPE, y algunos documentos secundarios de la política contra la homofobia, como las Directrices Curriculares Nacionales y el Programa Brasil sin Homofobia. El análisis de los documentos tiene que entender que los derechos humanos se estaban formando uno de los principales fundamentos de la lucha contra la homofobia en la política brasileña y las prácticas discursivas en el campo de los derechos humanos son producidos para asignarles una solución de caracteres para todas las condiciones que afectan a la el hombre en su concepción del ciudadano universal y el hombre civilizado. Además, la SPE para activar el respeto a la diversidad y el reconocimiento de la diferencia como una estrategia para combatir la homofobia ligada a la diversidad sexual a una esencia de la naturaleza humana y la diferencia diseñado como una marca que identifica a las personas que viven la sexualidad a cabo las normas heteronormativas - es decir, aquellos que tienen una "diferente comportamiento sexual ". Era posible ver, a continuación, la forja de dos tipos de subjetividades, aquel en el que el hombre no es LGBT debe reconocer y respetar la diferencia está en que es gay, no sobre la base de expresar cualquier tipo de perjuicio; y uno en el que es LGBT debe ser visto como teniendo una diferencia que le pone en una situación especial en relación con la violación de sus derechos y la propagación de enfermedades, especialmente enfermedades de transmisión sexual y el SIDA.

Palabras clave: Educacion. Homofobia. Salud y Prevención en la escuela. Derechos humanos. La sexualidad.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 –	Publicações e documentos norteadores dos fascículos.....	87
QUADRO 2 –	Identificação dos documentos	88
QUADRO 3 –	Organização das oficinas por volumes dos fascículos	89
FIGURA 1 –	O rosto dos jovens retratados nos fascículos do SPE	84
FIGURA 2 –	O estilo de vida dos jovens retratados no SPE	85
FIGURA 3 –	O uso dos recursos de tinta e pontilhados	86
FIGURA 4 –	Quadro ‘Dica’ (Oficina 4. Gênero, sexualidade e saúde reprodutiva)	124
FIGURA 5 –	Quadro ‘Está na Lei’ (Oficina Direitos sexuais e reprodutivos)..	125
FIGURA 6 –	Quadro ‘Destaque’ (Oficina – Parque de Diversões)	125
FIGURA 7 –	Oficina ‘A escola e a prevenção ao uso de drogas	128
FIGURA 8 –	Oficina ‘Gênero e cidadania’	128
ORGANOGRAMA 1 –	As instituições e o combate à homofobia no currículo escolar	95
ORGANOGRAMA 2 –	Plano discursivo do combate à homofobia	96
ORGANOGRAMA 3 –	Os enunciados e formações discursivas do combate à homofobia no currículo do SPE	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALFAMAT – Projeto Alfabetização e Matemática

ABGLT – Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros

ABIA – Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS

AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

BSH – Programa Brasil Sem Homofobia

CORSA – Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade, Amor

CAEC – Coordenação de Ações Complementares para a Educação

CLOS – Coordenadoria de Proteção à Livre Orientação Sexual

CRDH – Centro de Referência em Direitos Humanos

CMDV – Coordenadoria de Monitoramento de Direitos Violados

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

CREAS – Centro de Referência Especializado em Assistência Social

DEDIC – Diretoria de Ensino para a Diversidade, Inclusão e Cidadania

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

DUDC – Declaração Universal Sobre Diversidade Cultural

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

DST – Doença Sexualmente Transmissível.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

ECOS – Centro de Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana

GALE – Aliança Global para Educação LGBT

GTPOS – Grupo de Trabalho

HIV – Human Immunodeficiency Virus

IDC – Instituto Diversidade Cultural

INCD – Rede Internacional de Políticas Culturais e da Rede Internacional pela Diversidade Cultural

INCLUDERE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão.

ISBN – Internacional Standart Book Number

LGBT – Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais

MEC – Ministério da Educação

MJ – Ministério da Justiça

MS – Ministério da Saúde

ONG – Organização não Governamental

ONU – Organizações das Nações Unidas

PACs – Programas de Agentes Comunitários em Saúde

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNBE – Programa Nacional de Biblioteca Escolares

PNE – Plano Nacional de Educação

PNCDH-LGBT – Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Pessoas LGBT.

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPA – Plano Plurianual

PSE – Programa Saúde na Escola

PSF – Programa Saúde da Família

REPROLATINA – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação do Pará

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação

SPE – Projeto Saúde e Prevenção na Escola

SEJUDH – Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do Pará

SEDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SNVS – Secretaria Nacional de Vigilância Sanitária

SINTEP/MT – Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público do Mato do Grosso

UNFPA – Fundo de População das Nações Unidas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura

UNAIDS – Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/Aids.

ONU – Organização das Nações Unidas

UFPA – Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1. INICIAÇÃO	15
2. SOBRE O USO DAS FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	52
2.1. O Discurso, o Acontecimento e a História-Experiência	53
2.2. Como nos Tornamos o Que Somos? As Práticas Subjetivadoras.....	62
2.3. Uma Nova Forma de Poder Pastoral	67
3. A MATÉRIA VIVA DO DOCUMENTO	78
3.1. O Tecido Documental: os enunciados e as formações discursivas	90
4. “QUALQUER MANEIRA DE AMOR VALE A PENA” - OS DIREITOS HUMANOS E O COMBATE À HOMOFOBIA	100
4.1. A ONU e as Conferências Internacionais	101
4.2. O Programa Brasil Sem Homofobia e a Promoção da Cidadania LGBT	108
4.3. A ONU e os Direitos de Igualdade e Dignidade como Fundamento da Cidadania LGBT	111
4.4. O Movimento LGBT e o Discurso de Repúdio ao Preconceito e Violência	116
4.5. A Homofobia como Violação dos Direitos de Pessoas LGBT.....	121
5. ‘A ESCOLA QUE TEMOS E A ESCOLA QUE QUEREMOS TER’ - O RESPEITO À DIVERSIDADE E A VALORIZAÇÃO DA DIFERENÇA COMO CONDIÇÃO PARA A SUPERAÇÃO DA HOMOFOBIA	136
5.1. ‘A delícia de ser o que somos’ – Diversidade e Diferença no SPE	145
6. A PROMOÇÃO DA SAÚDE E O COMBATE À HOMOFOBIA	161
6.1. ‘Quero mais saúde’ – A Promoção da Saúde e sua Conexão com a Escola	161
6.2. ‘Vulnerável, eu?’ – A Homofobia como Agravante da Vulnerabilidade	171
6.3. <i>Peer Educator</i> – A Pedagogia do ‘fazer-falar’	186
POR NOVAS ARTES DE EXISTÊNCIA	202
REFERÊNCIAS	211
ANEXOS	223
ANEXO 1 - Oficina 4 - “Quero mais saúde”	224
ANEXO 2 - Oficina 2 - “A escola que temos e a escola que queremos ter”	227
ANEXO 3 - Oficina 1 - “A delícia de ser o que somos”	228
ANEXO 4 - Oficina 2 - “É ou não é”	229

1 INICIAÇÃO

A história que quero contar a respeito de minha tese e da relação com meu objeto de pesquisa não é tão contínua quanto talvez esperem que seja e nem mesmo o quanto eu mesma pensei que fosse. Quando me interessei em pesquisar sobre ele? Na graduação? Na iniciação científica? Na especialização? No mestrado? Agora, no doutorado? Talvez um pouco em cada um, ou talvez nada em alguns destes.

Não sei dizer o dia, a hora, o momento exato, mas sei que em vários destes momentos algo desse objeto foi se construindo, se desconstruindo e reconstruindo aos poucos, sobretudo, em meio às relações de poder e saber que estabeleci com meus pares, colegas, professores, orientadores, autores que li, nas coisas que vi circular na mídia, enfim, nos lugares pelos quais passei, nos momentos em que refleti e fui interpelada por questões culturais, educacionais, de gênero, de diferença.

Posso começar do atual momento de minha trajetória estudantil, agora no doutorado, para pensar minhas vivências no curso de magistério, e depois nos cursos de graduação, especialização e mestrado, e tentar capturar como em determinadas passagens fui sendo produzida como aluna e pesquisadora que se deixaria envolver pela produção de uma tese sobre homofobia e direitos humanos na escola.

“Será que todos os rapazes da pedagogia são homossexuais?” Eu me questionava toda vez que ouvia as “falas” de alunos dos cursos de engenharia, cujo bloco era paralelo ao da Pedagogia, que circulavam pelos corredores próximos às salas de aula. Em geral, essas falas diziam que a pedagogia é um curso de “meninas”. Certa vez lembro-me de ter ouvido de um aluno de engenharia que ‘tínhamos sorte de ter esse curso como vizinho, pois caso quiséssemos “arranjar namorado” só mesmo indo lá, pois na pedagogia não tinha homem, só mulher ou gay. Em minha turma, o único aluno do “sexo masculino” tornou-se meu amigo, convivemos intensamente durante os quatro anos do curso. E ele era gay, casado e um excelente aluno e amigo.

“Porque a minha turma é formada quase toda por mulheres? Nos corredores da minha escola circulam muitos rapazes, mas raramente algum deles sequer entra em minha sala! ”. No curso de Magistério, em um colégio confessional tradicional de Belém, constantemente estas questões me esquadriavam. Será que minha entrada no ensino médio pelo viés do magistério estaria criando para mim um mundo apinhado de mulheres? Não seria muito difícil comprovar isso com o passar do tempo.

Mulher x homem x homossexuais, magistério, educação, escola, palavras cujos sentidos se imbricavam cada vez mais.

Quando me formei e comecei a atuar na escola, pude ver que meu mundo realmente era feminino. Professoras, merendeiras, diretoras, auxiliares de secretaria, de fato, em minha ambiência profissional a convivência com as mulheres era soberana. Minhas amigas eram mulheres, eram as mães que, em geral, iam à escola conversar conosco sobre os seus filhos, nas formações que participávamos, lá estavam as mulheres coordenando a maioria das participantes.

Ora, ocorria que quando eu via um homem no grupo, logo involuntariamente me perguntava: “será que ele é gay?” E quando a suspeita se confirmava, vinha junto com ela certa decepção ou a constatação que não me agradava - a de que o magistério, sobretudo no ensino fundamental menor, “é coisa de mulher” ou “é coisa de gay”.

Hoje eu me pergunto: que diferença faz se o magistério é coisa de mulher, de gay e não de homem? Se faz diferença, o que essa diferença produz e quer?

Ao cursar a especialização “Educação, cultura e organização social” na Universidade Federal do Pará (UFPA), Instituto de Ciências da Educação, as leituras sobre multiculturalismo me direcionaram para o entendimento da diversidade. O mundo é formado por diversas culturas. A pluralidade cultural não é só um fato, ela é desejada, torna as coisas mais bonitas. Ser o magistério ocupado por pessoas que vivem a sexualidade de modos diferentes é ‘normal’.

Assim, legitimavam-se em mim os discursos sobre diversidade, respeito, tolerância e aceitação do diferente em um espaço tido como muito relevante – o de formação de cidadãos, isto é, a escola. Minha subjetividade enquanto professora foi forjada, neste momento, para ensinar meus alunos a reconhecer a diversidade, a aceitar o diferente e, nos casos em que isso fosse muito difícil, a tolerância já cabia para que a justiça e igualdade pudessem ser alcançadas.

Hoje eu me questiono: até que ponto o reconhecimento da diversidade, a aceitação e respeito à diferença coloca, de fato, os sujeitos em posições justas, igualitárias de liberdade, autonomia e poder?

No mestrado em educação, através das leituras sobre multiculturalismo, cheguei a leituras no campo teórico dos Estudos Culturais. Por meio de Silva (2001), mergulhei nos territórios curriculares, me encantei com um currículo ‘fetiche’ e fui enfeitada. E ao me debruçar sobre o livro *Currículo como fetiche – a poética e a política do texto*

curricular, me deparei com o *fetichismo sexual*. Currículo, fetiche e sexo? Parecia uma combinação estranha, mas eu já havia sido avisada por Silva de que o fetichismo não só “encanta, fascina e agrada” ele também pode provocar a “rejeição ao estranho, ao outro” (2001, p. 80).

As análises que Silva faz no capítulo “Currículo como fetiche” sobre sexo e fetiche abordam como a teoria freudiana produziu o discurso de que o fetiche é algo negativo, em se tratando da sexualidade o fetiche seria o desvio da normalidade, isto é, da heterossexualidade. O sexo fetichista é o da homossexualidade. Mas meu foco, no momento, era pensar sobre como a materialidade do fetiche do sexo em Freud podia contribuir para a análise da materialidade do fetiche no currículo. Então, por força de meus objetivos, o sexo e a sexualidade como fetiche me tocaram, mas passaram.

Hoje, me sinto desafiada a pensar sobre o estranhamento que essa combinação me causou: currículo, sexo, fetiche. Sobretudo a partir do que Silva mencionou nesta mesma obra (2001) referente à contribuição das análises de Michel Foucault para entender o fetiche do sexo. “A sexualidade contemporânea é socialmente construída por meio dos discursos sobre sexualidade”, sintetiza Silva sobre a análise foucaultiana do sexo (idem, p. 99). Deste modo, com a ajuda de Silva e de Foucault posso entender que o fetiche da homossexualidade, considerada como desvio do normal, como o avesso do direito, também é produzida discursivamente. Mas que discursos são esses? Onde são formulados?

Tudo ainda parecia muito novo e estranho, quanto mais lia sobre ‘currículo’ nos EC mais descobria o que este currículo não era, “não é grade”, “não é desenho”, “não é conteúdo”, “não é disciplina”. Então, o que é afinal este currículo? Responder esta pergunta exigiria muito mais de mim do que buscar na literatura obras que me dissessem o que o currículo “é” no campo teórico dos Estudos Culturais (EC).

Foi talvez isso o que, no mestrado, minha orientadora à época me ajudou a perceber, de modo que arrazoamos seguir um determinado caminho para chegar ao currículo pelo viés dos EC. Entender como os conceitos de ‘cultura’ e ‘conhecimento’ são concebidos nos EC na produção da pós-graduação nacional no campo do currículo foi o percurso inventado e trilhado.

Foi no decorrer desse trajeto que não descobri o que o currículo “é”, mas o que ele produz. Neste campo, jamais eu encontraria uma obra sequer que me apresentasse “o” currículo, pois este não existe, o que há são discursos sobre currículo ou teorias

curriculares. Neste ponto, *Documentos de Identidade – uma introdução às teorias de currículo* passou a ser meu livro de cabeceira. Quanto prazer em ser apresentada a tantas teorias curriculares, algumas já conhecidas, outras já vistas de longe, mas o êxtase maior foi quando conheci as teorias pós-críticas de currículo. Currículo *queer*, currículo feminista, currículo pós-colonialista.

Após a conclusão do mestrado, voltei para meu campo profissional, atuando agora não na sala de aula, mas na Equipe Técnica de Educação Infantil (à época, ETEI) da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). Além das formações continuadas para os professores da educação infantil, também realizava assessoramento nas unidades de educação infantil.

“Um estranho no ninho”, ou à moda de Tomaz Tadeu (), “um alienígena na escola” assim era visto o professor “homem” que ousava atuar na educação infantil. Pude presenciar nos momentos em que convivi nesses espaços muitas situações delicadas envolvendo professores homossexuais e heterossexuais que atuavam nas unidades.

O maior desafio era ajudar a coordenação das unidades e os demais professores a lidar com os pais das crianças, que não admitiam que seus filhos tivessem um professor “homem” ou gay, porque só o fato de trabalhar na educação infantil já colocava sobre o professor a desconfiança – “só pode ser gay”.

A preocupação dos pais era de que, como o professor é o “espelho” dos alunos, seus filhos corriam o risco de aprenderem com o professor a ser gays, imitando o modo de falar, de se vestir, de se comportar. Eu não sabia, muitas vezes, que orientação dar, o que muito me frustrava, pois, como técnica referência, o que a gestão e demais professores esperavam de mim era a explicitação da atitude correta a ser tomada. Mas, qual seria tal atitude?

Ora, eu nem mesmo sabia ainda o que dizer a elas sobre outras coisas que eu observava e que me incomodavam muito como, por exemplo, o fato de que boa parte do que se realizava nas salas de aula e fora delas girava em torno “do que é coisa de menino” e o “que é coisa de menina”. As carteiras cor de rosa são das meninas, assim como os aventais, escaninhos e colchonetes desta cor. Aos meninos tudo o que fosse azul, verde ou branco já estava adequado.

As filas para entrar e sair da sala, para ir ao parquinho, para lavar as mãos, enfim, qualquer fila que se fizesse era dividida em meninas e meninos. Os meninos jamais poderiam brincar com as bonecas ou de roda e casinha. O futebol e as brincadeiras de

bola eram, estas sim, para os meninos. Imaginem então o que eu iria dizer sobre os pais que não aceitavam os professores gays!

Na época me questionava: “quanta dificuldade temos para lidar com isso! É melhor evitar enfrentar a questão”. Hoje eu reflito: a diferença sempre irá nos traspassar, quer queiramos, quer não, não podemos fugir dela, a diferença está em mim e em cada um de nós, não pode ser ignorada porque ela nos transborda.

Após a aprovação no doutorado, meu orientador, o professor Dr. Genylton Rocha, me lançou um desafio – abandonar o projeto inicial em que eu me propunha a analisar o currículo de um curso de formação de professores chamado ALFAMAT (Alfabetização e Matemática), ofertado pela SEMEC. Os argumentos por ele apresentados me convenceram da inviabilidade de execução do referido projeto. Mas o desafio não estava em abandonar esta intenção de pesquisa e sim na provocação de sua proposta para um novo tema/objeto de pesquisa – o Programa Federal Brasil Sem Homofobia (BSH).

Considerando que eu desenvolvi minha dissertação de mestrado no campo teórico dos Estudos Culturais e que a categoria gênero é uma das categorias centrais neste campo, não constituiria um desafio intransponível redirecionar meus investimentos de pesquisa para as relações de gênero. Imediatamente após nossa primeira conversa sobre o assunto, um filme passou a ocorrer em minha mente e o enredo tratava de todas àquelas questões que desde o curso de magistério, me intrigavam sobre sexualidade, homossexualidade, escola, professor, alunos e alunas.

Fui impactada com uma constatação: nas idas e vindas, desvios e fugas, novamente fui atravessada por questões de gênero e sexualidade. Percebi que para mim ainda não era algo tão simples, ainda constituía um desafio. Há vinte anos após minhas primeiras vivências no curso de magistério, revolver questões há muito submergidas lançava-me ao encontro de provocações e ao mesmo tempo de angústias. Mas agora com uma diferença – a coragem de não deixar escapar a possibilidade de ocupar, enfim, uma posição de sujeito diante da questão.

Essa posição começou a se construir na primeira disciplina cursada no doutorado, “Teorias da Educação”. Dentre as coisas mais relevantes que aprendi ao estudar as diferentes teorias da educação está baseada numa das falas da professora que ministrou a disciplina, prof. Dr. Olgaíses Maués, “as teorias são concepções de mundo, tratam-se de modos de entender a realidade, o homem e a educação”.

Nas disciplinas de Seminário de Tese I e II pude ouvir alguns questionamentos serem lançados ao meu projeto de pesquisa no que tangia ao porquê da escolha do objeto. Num dos seminários onde meu projeto foi analisado um dos colegas de turma comentou: “Não consigo imaginar a ‘pessoa Sandra Karina’ pesquisando sobre homossexualidade. Qual sua relação com esse tema?”, disse ele. Em outras palavras, para mim era como se eu estivesse ouvindo: “Como você mulher, casada, mãe de dois filhos, heterossexual, professora de uma fé cristã, pode se atrever a pensar, problematizar, analisar, pesquisar sobre homossexualidade e homofobia?” Isso soou aos meus ouvidos como grande estrondo, provocando reboliços diversos, me desconstruiu por inteiro. Mas foi ao mesmo tempo, um momento fundamental para a reconstrução pela qual eu deveria, de fato, passar.

Hoje, quase reconstruída, pondero que há muitas e muitas razões que levam um pesquisador a optar por um objeto de pesquisa. Essas razões podem ser técnicas, isto é, quando há toda uma trajetória de pesquisa no enfoque daquele tema e objeto, são as razões tidas como ideais ou esperadas da parte de um bom pesquisador. Ou podem ser questões de cunho mais pessoal, experiências de vida na família, no trabalho, militância política, ou as duas coisas. Então, comecei a indagar a mim mesma: qual minha relação com meu objeto de pesquisa? Por que o elegi?

Entendo que os três anos, da especialização ao fim do mestrado, em que me dediquei a leituras sobre multiculturalismo, Estudos Culturais, currículo pós-crítico, me sensibilizaram e despertaram para as questões de gênero que são tão comuns nas leituras desses campos. Somando-se a isso, minha incursão na teoria foucaultiana me convenceu ainda mais de que a relação com o objeto de pesquisa nem sempre é tão harmônica e coerente como esperamos – sou gay, logo sou pesquisador da homossexualidade ou do gênero. Mais problemático e produtivo, talvez, seja a estranheza causada pela afirmação – sou heterossexual e pesquiso a homossexualidade.

Assim, a partir do momento que optei por analisar o discurso de combate à homofobia também fui escolhida por esse objeto, ou melhor, foi mais o referido objeto quem me elegeu do que eu o escolhi. Isso em decorrências de todas as experiências vivenciadas, já mencionadas, e por outros motivos não tão claros e mensuráveis para mim. Mas tudo não se acaba com a escolha do objeto, tudo realmente começa aqui e esse começo é o mais recente que posso contar.

Seminário de Tese II contribuiu fundamentalmente para a delimitação do objeto de estudo, nesta disciplina realizamos uma revisão de literatura sobre o tema/objeto de estudo, o que me ajudou a capturar as perspectivas originais acerca deste. A disciplina específica de linha, Epistemologia e Práticas Investigativas nos Campos do Currículo e História da Educação, me apresentou a pesquisa na diferença.

O estudo dos verbetes ‘escutar’, ‘problematizar’, ‘martelar’, ‘questionar’, ‘historicizar’ me levou a reflexão acerca das pesquisas e práticas investigativas como produções do saber que seguem uma ordem discursiva, isto é, regras de formação do discurso e um conjunto de regras para difundi-los. Entender que estes discursos seguem uma ordem significa que eles se inserem em sistemas de controle e regulação, e de práticas de poder e saber. A pesquisa na diferença coloca em questão a homogeneidade na ordem do discurso em termos de unidade, dimensionando-a para a dispersão, desdisciplinarização e descontinuidade.

A disciplina Seminário de Tese III foi o ‘ponto de partida’, um momento valioso na trajetória de análise de meu objeto de pesquisa. As ponderações feitas pelo professor Dr. Paulo Sérgio Corrêa e as de meus companheiros de turma foram muito relevantes para aguçar minha curiosidade epistemológica de modo a desconfiar mais do meu objeto de estudo e problematizá-lo.

As intenções iniciais eram de pesquisar a implementação das ações do Programa Brasil Sem Homofobia nas escolas estaduais do Pará. Após um levantamento exploratório, identifiquei que não havia ações do programa sendo implementadas nas escolas. Na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) fui informada na Diretoria de Ensino para a Diversidade, Inclusão e Cidadania (DEDIC) e Coordenação de Ações Complementares para a Educação (CAEC) que o tema da homofobia na rede estadual costumava chegar às escolas através do Projeto Saúde e Prevenção na Escola (SPE) e foi nesse momento que recebi o kit de material do referido projeto – os oito fascículos.

Não foi o meu primeiro contato com o material do projeto SPE. Já o tinha visto em uma escola estadual onde atuei como coordenadora pedagógica. Estava guardado no armário, nenhum professor durante o tempo em que estive lá chegou a usar o material em suas aulas.

Na DEDIC, obtive a informação de que a Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do Pará (SEJUDH) era quem costumava desenvolver ações mais específicas para combate à homofobia nas escolas, então agendei entrevista com a Coordenadoria de Proteção à

Livre Orientação Sexual (CLOS). Bruna Lorrane, à época coordenadora da CLOS, me informou que desenvolvia ações no contexto escolar, sobretudo no formato de palestras para os alunos. Contudo, as ações não tinham vínculo com o programa BSH, antes, eram integrantes do programa estadual OportunizaPará.

Além da CLOS, o Centro de Referência em Direitos Humanos (CRDH)¹, vinculado à Coordenadoria de Monitoramento de Direitos Violados (CMDV) - SEJUDH, também desenvolveu ações no âmbito escolar para o combate à homofobia, no enfoque da violação dos direitos humanos.

As ações do CRDH começaram com apresentação da proposta do Centro para os diretores e técnicos das escolas e, a partir disso, o Centro passou a atuar a nível local, por escola, realizando palestras sobre violação de direitos para os alunos. Em algumas escolas foi feito um levantamento das demandas de temáticas livres sobre o tema ‘violação de direitos’ que fossem pertinentes para serem abordadas com alunos adolescentes, de nível médio e fundamental maior. A ideia era que os professores sensibilizassem os alunos para a temática a ser debatida posteriormente pelo Centro na escola.

O projeto foi realizado em algumas escolas da Unidade SEDUC na Escola, mas o tema da homofobia não foi proposto inicialmente pelo CRDH, antes, surgiu inicialmente da demanda de uma escola em Marituba-Pará, e depois também passou a surgir em outras escolas, tais como Escola Estadual de Ensino Fundamental (EMEEF) Paulo Chaves, EEEF Dr. Mário Chermont, Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Augusto Meira, EEEFM Amilcar Alves Tupiassú, EEEFM Ruth Rosita de Nazaré Gonzalez, EEEF Frei Daniel. Nestas escolas foram realizadas palestras sobre homofobia a convite da escola.

A equipe divulgou as ações do Centro na área metropolitana de Belém nas comunidades para que os serviços fossem disponibilizados e usados nos CRAS² e CREAS³, Conselho Tutelar. A ideia de fazer a divulgação nas escolas foi pensada para que o CRDH pudesse ser mais um canal que a escola pudesse contar no caso de violação de direitos humanos ou mesmo para prevenir esses casos.

¹ O CRDH no Pará é integrante do Programa “Garantia e Acesso a Direitos” da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). A parceria foi firmada entre a SEJUDH e a SDH/PR através de Sandro Andrade, que elaborou o projeto através da CMDV. O CRDH atua na promoção e na garantia dos direitos humanos, a equipe que o integra fará mediação de conflitos e orientará todos aqueles que sentirem que os seus direitos foram violados, dois estão em funcionamento no Pará, um na capital, abrangendo a região metropolitana de Belém e outro em Altamira-Pará.

² Centro de Referência de Assistência Social

³ Centro de Referência Especializado em Assistência Social

Em 2012, o CRDH, iniciou o Projeto Escola Democrática, com o intuito de implementar diretrizes para compor a grade curricular abordando as temáticas: tráfico de pessoas, exploração sexual, protagonismo juvenil e homofobia através de vídeos e cartilhas educativas. Porém, as ações do CRDH foram suspensas em virtude da não renovação do convênio entre a SDH/PR com a SEJUDH, o que resultou na desintegração do CRDH em Belém. As denúncias de casos de violação dos direitos dos LGBT voltaram a ser responsabilidade do CMDV.

Tudo isso me levava à conclusão de que as leis nacionais e as políticas elaboradas para sua efetivação não se materializam nos espaços da escola e nem mesmo as leis e políticas locais conseguiam ser conhecidas ou aplicadas nos referidos espaços. Isso obviamente me levou a pensar na importância de investigar por que tais políticas e programas, tais como o Brasil Sem Homofobia, não estão ganhando materialidade nos espaços escolares. E mais, levaram-me a querer saber como é possível erradicar as situações de homofobia da escola.

Estas questões, porém, foram perdendo força e dando lugar a outras à medida que mergulhava em meu referencial teórico e, ao mesmo tempo, nos documentos e nos discursos neles colocados sobre o combate à homofobia na escola. Comecei então a colocar sob suspeita a naturalidade e substância do discurso de combate à homofobia na escola.

Ao remetê-lo à sua produção histórica, iniciei a me questionar: onde tal discurso foi produzido e por quem? Quem tem disputado a definição das regras de formação e proliferação de tal discurso? A que sistemas de controle e regulação este discurso tem sido submetido e por que instituições, numa época em que cada vez mais se proliferam os discursos sobre sexualidade, igualdade e combate a todas as formas de discriminação? Que efeitos de verdade têm produzido ou quer produzir na escola e que outros efeitos podem ser produzidos a partir do conhecimento e problematização desse discurso pelos sujeitos escolares?

Nas minhas idas e vindas em busca de informações sobre as ações do programa BSH, comecei a estranhar o discurso de combate à homofobia. Ao analisar o documento do programa e as informações que ele apresenta sobre o porquê do lançamento do mesmo, comecei a desconfiar das ideias que o mesmo apresenta. Voltei-me para a revisão de literatura que realizei e voltei a ler os relatórios de pesquisas sobre o referido programa.

Ao realizar revisão de literatura em bancos de teses e dissertações e artigos de revistas e periódicos procurei identificar se o acontecimento do combate à homofobia já tinha sido objeto de estudos e pesquisas e descobri que embora o Programa Brasil Sem Homofobia tenha sido objeto de estudo em três dissertações e em uma tese de doutorado, não identifiquei pesquisas que enfocassem o combate à homofobia no currículo proposto pelo projeto Saúde e Prevenção na Escola⁴.

Identifiquei algumas teses e dissertações⁵ que analisam os direitos de cidadania dos LGBT na escola, o acontecimento da promoção da saúde, a objetivação da saúde da criança pelos discursos dos organismos internacionais, e até mesmo que analisam o Programa Saúde na Escola e o projeto Saúde e Prevenção na Escola, enfocando a produção do aluno saudável, a educação sexual na formação do professor e as práticas de controle e regulação do Estado sobre os corpos. Mas nenhuma destas pesquisas teve como objeto de análise o acontecimento do combate à homofobia no currículo do SPE.

Quanto às demais pesquisas, as formações discursivas mais frequentes identificadas nos estudos que tratam da homofobia na escola dizem que a homofobia existe na escola, mas não é reconhecida e nem discutida; que os professores não estão preparados para lidar com a homofobia; que os alunos demonstram atitudes homofóbicas e a escola é omissa; e ainda, que os alunos não têm conhecimentos sobre o que seja a homofobia.

A maioria dos textos fortalece o discurso de que a escola pode contribuir significativamente para superar as práticas homofóbicas e em promover o respeito à diversidade. Percebemos claramente o papel ‘salvador’ da escola no combate à homofobia nos discursos que colocam a escola como formadora de sujeitos com capacidade de superar relações de preconceito e de personalizar a igualdade e respeito à diferença.

À escola e ao professor, cabe inclusive, a responsabilidade de reconhecer e respeitar as diferentes formas de viver a sexualidade e de proteger os alunos da homofobia. Não resta dúvidas de que a educação pode exercer uma função potencializadora no que concerne a educar para a multiplicidade, mas a respeito do modo

⁴ O projeto SPE foi criado em 2003 e foi incorporado ao Programa Saúde na Escola (PSE), criado em 2007 para contemplar a política de combate à homofobia instituída pelo BSH em 2004.

⁵ LOPES, 2012; ALMEIDA, 2013; PEREIRA, 2011; MEDEIROS, 2011; BASTOS, M, 2010; SILVA, 2010.

como se coloca para a escola esta função, há o que se questionar, sobretudo tendo em vista que a escolarização é apenas uma das dimensões da educação.

Em síntese, a tônica destas pesquisas era a de analisar a homofobia, com o intuito de mostrar como identificá-la na escola, de como combatê-la, ou para contribuir na formação dos professores para melhor lidar com ela. Analisando a fundo o cunho destas pesquisas, percebi que não eram estes os motivos que me motivavam e mobilizaram a querer analisar o discurso sobre o combate à homofobia no currículo.

Entendo, ao contrário disto, que a relevância de se investigar o acontecimento do ‘combate à homofobia’ num programa que propõe um currículo para a escola se justifica por a educação ser, como nos alerta Foucault (1996), um amplo território onde ocorre a apropriação social dos discursos. É um local privilegiado e legitimado onde os indivíduos podem ter acesso a uma gama diversa de discursos. Além disso, a escola segue sendo uma arena onde se travam lutas sociais, oposições, disputas culturais e políticas.

Assim, a educação, sobretudo em seu viés formal, mas não apenas neste, é um contexto específico de materialidade do acontecimento do combate à homofobia, pois “todo sistema de educação é uma maneira política de *manter* ou de *modificar* a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p.44, grifos meus).

A partir das leituras de Michel Foucault, passei a entender que analisar o problema da homofobia apenas no enfoque de suas consequências na aprendizagem, o papel da escola no seu enfrentamento, a importância da educação sexual, soaria como relevante e fundamental apenas num contexto onde a escola tem “acolhido” cada vez mais responsabilidades em contribuir para a solução dos grandes problemas sociais, tais como a violência e discriminação, a não-garantia dos direitos humanos, entre outros.

Ou seja, se já sei que a educação e a escola têm sido espaço disputado pela ideologia neoliberal e que tem sido alvo de reformas e de projetos para que se torne capaz de “alterar profunda e radicalmente a paisagem social” (SILVA, 1998, p.8), então, talvez esteja mais do que no momento de empreender análises sobre a educação e a escola que desconstruam isso, isto é, que articulem “uma poderosa contraofensiva ao recrudescimento das propostas neoliberais para a sociedade (e para a educação)” (COSTA, 2002, p.14).

Se eu entender, numa outra direção, que a escola é uma instituição na qual relações específicas e particulares de poder põem em atuação tecnologias próprias ao controle dos

corpos para adestrá-los, regular seus comportamentos, normalizar seus prazeres, então se torna mais pertinente e produtivo discutir a homofobia e a homossexualidade como construções discursivas, inseridas em regimes discursivos e regimes de verdade, permeados por relações de poder-saber, isto é, entendê-la como um acontecimento discursivo.

É mais relevante explicitar em que campos de saber, em que momento histórico, em que posição estão os sujeitos que produzem esses discursos e, sobretudo, que outros discursos de resistência são produzidos nos espaços e pelos sujeitos não autorizados, pois pensar um problema a partir do conceito de acontecimento abre a possibilidade de problematizar o que nos fez ser o que somos, o que não somos, o que fazemos ou pensamos e o que não fazemos ou não pensamos, e para “analisar o que está acontecendo agora – e modificá-lo” (FOUCAULT, 1984, p. 47).

As instituições escolares, ao lidarem com a sistematização e socialização de conhecimentos considerados legítimos e ao terem seus currículos pensados pelos programas de governo, têm mostrado ser espaços de produção, reprodução e atualização de um leque de discursos, valores e práticas por meio das quais a heterossexualidade é estabelecida e vivida como única possibilidade de expressão sexual natural e de gênero.

Não me escapa o fato de que analisar as questões relacionadas às relações de gênero, sexualidade e homofobia no currículo escolar merece especial atenção de estudiosos culturais e de educadores, porque a educação escolarizada tem sido concebida com um caráter indelevelmente normatizador, seguro e reproduzidor dos valores morais e bons costumes.

Ao pensar sobre as condições de emergência do combate à homofobia e sobre sua dispersão, enquanto acontecimento no campo educacional e escolar, comecei a me dar conta de que o combate à homofobia eclode quando, em nosso momento histórico, são produzidos uma série de discursos sobre violação de direitos humanos e sexuais, de promoção da saúde, da diversidade cultural e sexual e da segurança, paz e protagonismo. Posso arriscar dizer que isso tem se constituído em condições de emergência para o combate à homofobia na educação escolar.

E nesse sentido, o projeto Saúde e Prevenção na Escola assume singularidade por apresentar para a escola básica, através coletânea de fascículos com propostas de oficinas a serem realizadas pelos professores, um currículo em que os enunciados sobre direitos, diversidade, saúde e cidadania se articulam e produzem a necessidade de combater à

homofobia na escola. Mas resta saber como, para mim, isso se constituiu um problema de pesquisa a ser investigado.

Desde que adentrei na pesquisa acadêmica em nível de pós-graduação tenho demonstrado preocupação em analisar a atuação docente diante das questões relacionadas à cultura, diversidade e currículo escolar. Inicialmente, despertou meu interesse questões relacionadas ao multiculturalismo crítico e suas implicações no cotidiano da escola, sobretudo na prática docente (MENDES, 2005)⁶.

A partir das leituras e estudos⁷ realizados no campo teórico dos Estudos Culturais, porém, outros modos de pensar as relações entre cultura e diferença na escola começaram a provocar inquietações. A compreensão acerca de como o conhecimento e a cultura são concebidos no campo teórico dos Estudos Culturais esteve no cerne dessas excitações. Cultura e conhecimento pertencem ao campo da significação e do discurso (SILVA, 2001), são práticas que produzem sentidos e que também se constituem num lugar de enunciação da diferença (BHABHA, 2003).

Assim, em toda a minha trajetória como pesquisadora tive interesse em pensar sobre as relações entre currículo e diferença. Mas o envolvimento com a temática da sexualidade e homofobia no currículo tem uma história mais recente.

Posso dizer que o lugar mais provável em que começou a tomar forma a intenção de analisar o currículo e a diferença relacionados à questão da homofobia foi no Grupo de Pesquisa sobre ‘Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão’ (INCLUDERE⁸), coordenado pelo Prof. Dr. Genylton Rocha e do qual passei a fazer parte assim que ingressei no doutorado; este grupo tem como foco de interesse estudos que discutem as políticas de inclusão. Atualmente, tem realizado estudos na área da educação de pessoas em situação de deficiência e no enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes e à violação de direitos de pessoas LGBT.

⁶ No curso de especialização em “Educação, cultura e organização social” analisamos o tema multiculturalismo educação, enfocando a atuação do professor frente à diversidade cultural na escola.

⁷ Fazemos referência ao curso de mestrado em “Educação” onde pesquisamos as concepções de cultura e conhecimento no campo dos Estudos Culturais na produção curricular acadêmica brasileira.

⁸ O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão mantém atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre temáticas relacionadas ao currículo e a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. Atualmente desenvolve projeto de Pesquisa “Cartografias da Educação Especial Inclusiva”, Projeto de Extensão sobre o enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes em 16 municípios do estado do Pará em parceria com a Secretaria Estadual de Justiça e Direitos Humanos do Pará e com a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República.

Constitui motivo de interesse para o INCLUDERE discutir políticas voltadas para a inclusão de todos os grupos chamados na legislação nacional e internacional sobre inclusão de ‘minoritários’ ou ‘historicamente excluídos dos seus direitos’. Este grupo de pesquisa tem fomentado pesquisas, eventos e estudos que problematizam as políticas de inclusão, da violação dos direitos humanos de crianças e adolescentes e de pessoas LGBT.

A violação dos direitos humanos de pessoas LGBT tem ganhado cada vez mais espaço no campo acadêmico e governamental, de modo que a política de inclusão voltada a esta população passou a ser incluída mais recentemente como temática nos estudos do INCLUDERE, sobretudo porque muitas das políticas de garantia dos direitos humanos deste grupo tem tido rebatimentos nas propostas curriculares voltadas à educação escolar de jovens, adolescentes e crianças.

A ideia inicial era a de incursionar nesta temática, através da análise do currículo praticado a partir do Programa Federal Brasil Sem Homofobia (BSH). É importante frisar que, no Brasil, as ações de reconhecimento dos direitos de pessoas LGBT e de combate à homofobia não são inauguradas com o lançamento desse programa, ele representa, de certo modo, o produto concreto e legitimado resultante de muitos movimentos de resistência às situações de preconceito e violência cometidos contra os LGBT empreendidos por organismos locais, organizações não-governamentais e demais grupos ativistas.

No campo da educação, mas não apenas neste, há muitas ações empreendidas, não necessariamente vinculadas ao BSH, algumas inclusive anteriores à criação desse programa, de combate à homofobia em vários municípios e estados brasileiros. Mas o que está em questão aqui é a análise do combate à homofobia na política nacional de currículo, nesse sentido, o BSH foi projetado para ser a política que daria sustentação e legitimidade às ações já desenvolvidas nesse campo e o produtor de ações inaugurais.

Por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados em 1997, passaram a incorporar algumas questões sociais como temas transversais, tais como saúde e orientação sexual, questões colocadas como exigências urgentes do mundo contemporâneo, como representações da cultura e dos conhecimentos de nosso tempo, e já constava entre seus objetivos gerais tornar os alunos capazes de se posicionar “contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, [...], de sexo ou outras características individuais e sociais” (BRASIL, 1997, p. 69).

É essa política curricular elaborada no fim da primeira década dos anos noventa que introduz oficialmente no currículo da escola básica temáticas relacionadas à sexualidade e orientação sexual. Mas, mesmo nesse caso, como veremos adiante, no parâmetro curricular “Orientação Sexual” os conteúdos e temas propostos mencionam superficialmente questões relacionadas à homossexualidade e/ou violência e preconceito ligados à orientação sexual e identidade de gênero.

De fato, o próprio entendimento do que seja ‘orientação sexual’ é diferente do modo como esse termo é usado nas políticas curriculares atuais, tal como nos fascículos do SPE, e o termo ‘identidade de gênero’ e ‘homofobia’ nem sequer constam nesse documento. Parece ser evidente que a inclusão de ações de combate à homofobia no contexto escolar ganha relevância e substancialidade a nível nacional a partir do momento em que é instituída uma política de Estado especificamente voltada para o combate à homofobia.

O lançamento do BSH em 2004 faz parte de uma tendência mundial que vem se configurando desde a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) de reconhecimento da garantia dos direitos humanos fundamentais explicitados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). O BSH se trata de uma das ações nacionais para efetivação desses direitos, embora em um processo lento e conflituoso, o tema da garantia dos direitos humanos para pessoas LGBT tem conseguido se integrar às políticas de inclusão, sobretudo na área do direito e da saúde.

Mas a área da educação também tem sido palco privilegiado para a discussão da garantia ou violação dos direitos deste grupo em decorrência da orientação sexual e/ou identidade de gênero, pois estas políticas entendem que a educação em direitos humanos é ação fundamental para formação de cidadãos de direitos e a concretização de uma sociedade, de fato, democrática.

Ao analisar as condições de emergência do Programa Brasil Sem Homofobia identifiquei um dos campos discursivos em que se dá o acontecimento do combate à homofobia, aquele que se refere a um “projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social” e na consolidação “de uma cultura de direitos humanos” (BRASIL, 2007a).

Tais condições de emergência também se direcionam a documentos de várias conferências e convenções realizadas no mundo⁹, assim como no Brasil, sobre os direitos humanos que enfocam a questão da homofobia ou preconceito por orientação sexual e identidade de gênero como algo a ser combatido, pois constitui um obstáculo à efetivação do ideal de sociedade projetado pelas políticas públicas mundiais e nacionais, isto é, uma sociedade ‘justa, saudável e segura’.

Organizações internacionais e associações locais, tais como a ECOS – Centro de Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana, Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros¹⁰, Aliança Global para Educação LGBT¹¹, “REPROLATINA – soluções inovadoras em saúde sexual e reprodutiva” e internacionais tais como a Pathfinder do Brasil, e especialmente a Organização das Nações Unidas¹², e suas agências Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura¹³, Fundo das Ações Unidas para a Infância¹⁴, Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS¹⁵, tem se posicionado recentemente no sentido de cobrar de seus países-membros atitudes concretas de garantia do direito à igualdade independente de orientação sexual e de identidade de gênero. Deste modo, fica evidente que a preocupação com a homofobia tem ocupado cada vez mais a agenda das políticas públicas nacionais e internacionais.

Cito, como exemplo, os documentos lançados pela ONU no Brasil em 2013, tais como “Boas Políticas e Práticas em Educação em Saúde e HIV – respostas do setor de educação ao bullying homofóbico” (UNESCO) que apresenta exemplos de políticas e práticas de combate à homofobia que deram certo em vários países e a cartilha “Nascidos Livres e Iguais – Orientação Sexual e Identidade de Gênero no Regime Internacional dos Direitos Humanos” (UNAIDS) que logo na introdução apresenta uma preocupação:

Nos últimos 18 anos, os corpos dos tratados de direitos humanos das Nações Unidas e os procedimentos especiais têm documentado violações de direitos humanos de pessoas LGBT e analisado a

⁹ Declaração e Programa de Ação de Viena (1993), Convenção dos Direitos da Criança (1989), Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (2005), por exemplo.

¹⁰ ABGLT

¹¹ GALE

¹² ONU

¹³ UNESCO

¹⁴ UNICEF

¹⁵ UNAIDS

complacência do Estado com o regime internacional de direitos humanos (UNAIDS, 2013, p. 10).

Ao afirmar que “documentou as violações” e “analisou a complacência do Estado” em relação às situações de homofobia, a ONU dá a entender que ao longo do período de 18 anos acentuaram-se os casos de violência homofóbica e o que torna a situação mais complexa é a constatação de que os Estados têm sido por demais flexíveis em aplicar o regime internacional de direitos humanos nestes casos, isso torna evidente a proeminência social e política que a questão da homofobia tem assumido no mundo e a relevância que esta pesquisa apresenta dentro desse contexto.

Assim, entendo que o acontecimento do combate à homofobia está inserido em jogos de poder-saber entre instituições internacionais e nacionais e tem se proliferado, sobretudo, no contexto de políticas sobre direitos humanos e educação. E assume formas e enunciados diferentes em legislações oficiais e em documentos de acordos internacionais: constituições federais, estatutos, diretrizes, princípios, parâmetros, planos, programas, projetos¹⁶.

No Brasil, a discussão em torno do combate à homofobia se iniciou oficialmente numa conferência preparatória para uma conferência da ONU¹⁷. Desta conferência surge o Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Intolerância¹⁸ (BRASIL, 2001) e no eixo “Orientação Sexual” a proposta de se criar programas que atendam e promovam a cidadania LGBT.

Neste documento, já é proposta a criação de programas para capacitar os profissionais da educação e comunidade escolar no sentido de conferir às crianças e jovens LGBT o respeito à livre orientação sexual, prevenindo atitudes hostis e violentas,

¹⁶ Por exemplo, a Constituição Federal do Brasil, Constituição do Pará, Estatuto da Criança e do Adolescente, Diretrizes para a Política Educacional em Sexualidade, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação, Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Princípios de Yogyakarta, Conferência Nacional de educação; Conferência Nacional LGBT, Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS, entre outros.

¹⁷ Em sua 56ª sessão, a Assembleia Geral da ONU, realizada em 1997, convocou a Conferência Mundial de Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, para ser realizada no período de 31/08/2001 a 07/09/2001, na África do Sul. O objetivo desta conferência foi fomentar o debater e criar estratégias para prevenção e erradicação do racismo e demais atos discriminatórios e para a proteção das vítimas de atos discriminatórios, com o intuito de promover a igualdade de todos perante a lei.

¹⁸ Trata-se de um documento resultante atendimento à resolução 2000/14 da Comissão de Direitos Humanos na ONU, que solicitou aos seus países-membro a realização de pré-conferências regionais e nacionais para estabelecimento de tendências, prioridades, desafios e propostas de enfrentamento ao racismo e intolerância correlata.

e que sejam incluídos nos materiais pedagógicos e escolares informações corretas e antidiscriminatórias, que promovam a destruição do estereótipo depreciativo deste grupo e que sejam atribuídas aos conselhos de escola a função de julgar atos de preconceito contra a comunidade LGBT no espaço escolar.

Assim, desde que se instituiu em espaço legitimado para a discussão da necessidade de ações internacionais e nacionais de enfrentamento a todo tipo de preconceito, discriminação e intolerância, estando aqui incluídas aquelas decorrentes da orientação sexual e identidade de gênero, a escola, seu currículo e formação de professores aparecem como elementos fundamentais nesse processo.

As expectativas causadas pelas propostas da referida conferência motivaram o governo federal a incluir no Plano Plurianual (PPA 2004-2007), a ação de elaborar o Plano de Combate à Discriminação Contra Homossexuais e logo em seguida, em 2004, a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) lança o Programa BSH. É possível concluir que o combate à homofobia no Brasil assume efeitos materiais enquanto acontecimento no programa Brasil Sem Homofobia, embora esta se constitua em apenas uma de suas cesuras.

Após o lançamento do programa BSH, várias ações¹⁹ vêm sendo empreendidas no campo da educação formal, tanto no que se refere à aprovação de leis, e criação de emendas e decretos, ao fortalecimento de projetos, programas e ações que já existiam, quanto na reformulação e criação de novos para o combate à homofobia e garantia da igualdade.

Para exemplificar a dimensão em que o combate à homofobia tem assumido no âmbito educacional e curricular após o lançamento do PBSH, podemos mencionar o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2010) que define como diretriz a “ênfase na promoção da igualdade [...] de gênero e de orientação sexual” (artigo 2º, parágrafo III) e como metas e estratégias “o acompanhamento e o monitoramento [...] das situações de discriminação, preconceitos e violências nas escolas” (meta 2, estratégia 2.2) e, além disso, “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação por discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero,

¹⁹ Programa Saúde e Prevenção das Escolas; Plano Nacional de Enfrentamento da Epidemia de Aids e das DST entre Gays, HSH e Travestis.

criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (meta 3, estratégia 3.12)²⁰.

Além destes, temos o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - (BRASIL, 2007b) que evidencia em suas concepções e princípios o entendimento de que a educação básica ofertada na escola e na comunidade local deve promover os direitos humanos através de procedimentos pedagógicos voltados à aprendizagem cognitiva, social e emocional e que a ação pedagógica conscientizadora e libertadora deve promover o respeito e valorização da diversidade e fomentar a inclusão, no currículo escolar, de temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, orientação sexual, entre outras, bem como toda forma de discriminação e violação de direitos humanos.

O Ministério da Educação com a criação da Rede Educação para a Diversidade, do Programa Gênero e Diversidade Sexual na Escola e dos Cadernos da SECAD, a criação do Projeto Escola Sem Homofobia, o Ministério da Saúde com a elaboração do Plano Nacional de Enfrentamento da AIDS e DST em o Programa Saúde na Escola, os Parâmetros Curriculares Nacionais ‘Saúde’ e ‘Orientação Sexual’, entre outros, parecem compor um conjunto de evidências que apontam para um fato – o combate à homofobia tem se tornado um dispositivo, no currículo oficial proposto pelo governo para a escola básica, que ao acionar um conjunto de saberes atua sobre os corpos dos alunos, produzindo sua sexualidade.

É possível encontrar esse dispositivo atuando produtivamente no currículo proposto pelo projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (BRASIL, 2007) que publicou, entre outros documentos, uma coletânea com oito fascículos intitulada ‘Adolescentes e Jovens para Educação entre Pares’ com o objetivo de subsidiar profissionais da educação e alunos no desenvolvimento de atividades curriculares sobre educação sexual e saúde, especificamente os fascículos nº 1 ‘Sexualidades e Saúde Reprodutiva’, o nº 2 ‘Adolescências, juventudes e participação’, o nº 4 ‘Prevenção das DST, HIV e Aids’, e o nº 8 ‘Diversidades Sexuais’, que tratam direta ou indiretamente da sexualidade e homofobia.

Esses fascículos me chamaram especial atenção por serem subsidiados por documentos referência no campo do currículo, tais como os Parâmetros Curriculares

²⁰ Na versão final do PNE 2014-2024, foram retirados os termos ‘identidade de gênero’ e ‘orientação sexual’.

Nacionais de Orientação Sexual e o de Saúde; por currículos propostos por organizações não governamentais que têm atuado em parceria com as secretarias nacionais de saúde e educação no tratamento dos temas tais como os de sexualidade, saúde e diversidade, tais como a ECOS e REPROLATINA, e da própria Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão ²¹ (SECADI) principal responsável pela implementação de políticas educacionais na área do currículo e da diversidade.

Por esses e outros motivos, como tento explicar a partir de agora, minha atenção passou então a se fixar neste dispositivo curricular como uma produção e ao mesmo tempo um efeito da dispersão material do acontecimento do combate à homofobia.

Foucault situa no século XVIII uma época histórica que se caracteriza pela proliferação do discurso sobre o sexo. É neste século que nasce “uma incitação política, econômica, técnica, a falar de sexo” (FOUCAULT, 1988, p. 30), e esta colocação do sexo em discurso se dá em formações discursivas cujo suporte e instrumento são a “vontade de saber” e a “vontade de poder”, acionadas para dar forma ao desejo, para controlar o prazer e estimular sexualidades de um determinado tipo.

Foucault (1988) chama a atenção para um aspecto da proliferação do discurso sobre sexo, aquele que se dá no campo de uma determinada instância de exercício do poder – a institucional. “Há uma incitação institucional a falar do sexo e a falar dele cada vez mais” (idem, p.24). Neste caso, na esfera das instituições, a disputa gira em torno do poder de falar sobre sexo, o sexo tornou-se objeto de desejo, motivo de rixa entre as instituições.

No século XXI, o cenário internacional é aquele onde o investimento empreendido pelas instituições em focalizar o discurso no sexo assumiu grandes proporções, há muitas expectativas a serem alcançadas em relação às questões ligadas ao sexo e sexualidade, aquilo que Foucault chama de “efeitos múltiplos de deslocamento, de intensificação, de reorientação, de modificação sobre o próprio desejo” (1988, p. 29). O dispositivo da sexualidade continua a produzir efeitos, talvez não os mesmos de dois séculos atrás, mas outros efeitos, do atual momento histórico.

Forças de cunho político, social e cultural inserem a produção e disseminação do discurso sobre sexo em jogos de saber-poder, nos quais as instituições tais como a igreja,

²¹ Em 2011, o MEC reestruturou suas secretarias e a SEESP (Secretaria de Educação Especial) foi extinguida, sendo os programas de educação inclusiva incorporados à SECAD, que passou a ser representada pela sigla SECADI.

a família, a escola, o movimento social organizado, instituições de saúde e organizações do direito disputam espaços autorizados para produzir sua própria verdade sobre o sexo e sexualidade, produzindo efeitos sobre os sujeitos, ou fazendo do ‘eu de cada um certo sujeito’, forjando subjetividades.

Por volta de meados do século XX, se institui a formação de um regime discursivo em que o sexo é colocado sob determinado ponto de vista – o de direitos humanos. Do mesmo modo como a religião, a nacionalidade, a raça e etnia, o sexo também não poderia vir a constituir-se num elemento que interferisse nos direitos de todos os humanos à igualdade e dignidade e na promoção e manutenção de condições dignas de saúde.

É nesse regime discursivo que o acontecimento do combate à homofobia irrompe, em meio a jogos de poder onde determinadas instituições atuam e passará a se materializar, entre outros, em documentos que discutem e propõem um currículo para as escolas.

Aqui me refiro aos jogos de poder-saber onde a Organização das Nações Unidas para a Paz Mundial (ONU) e sua agência Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO)²², a UNAIDS²³, o governo brasileiro, e os Ministérios da Educação e Cultura (MEC) e Ministério da Justiça (MJ) e Ministério da Saúde (MS), disputam e assumem posições de sujeito no acontecimento do combate à homofobia.

O acontecimento do combate à homofobia se dá nos discursos dos documentos elaborados por estas instituições, em formações discursivas sobre direitos humanos inseridas em um processo histórico e político em que as esferas internacional, nacional e local se interconectam, numa arena de jogos de saber/poder onde essas formações discursivas têm peculiaridades próprias e produzem sujeitos com subjetividades específicas.

Estes documentos não se tratam necessariamente de propostas obrigatórias, pois são produtos de relações de poder-saber que se baseiam em pactos, acordos e

²² A UNESCO é a agência da ONU que atua na área de mandato da Educação. Sua representação no Brasil foi estabelecida em 1964 e seu Escritório em Brasília, iniciou suas atividades em 1972, tendo como prioridades a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social (site www.onu.org.br).

²³ Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS. O UNAIDS reúne os esforços e recursos de dez organizações das Nações Unidas para a resposta mundial à AIDS. A sede do Secretariado está situada em Genebra, Suíça, e tem funcionários trabalhando em mais de 80 países e mantém representação no Brasil desde o ano 2000, em Brasília.

compromissos assumidos em nome da paz mundial, mas acabam propondo ou impondo um modelo de currículo adequado para o combate à homofobia na escola.

Em pesquisa exploratória inicial, identifiquei nestes documentos que o combate à homofobia é produzido nas seguintes formações discursivas, que serão as mesmas presentes no projeto SPE: 1) direito à saúde e prevenção do HIV/AIDS e DSTS; 2) direito à igualdade e dignidade independente de orientação sexual 3) e de democratização e cidadania. Aqui já tínhamos as pistas que nos levariam ao entendimento de que o combate à homofobia estaria fortemente atrelado ao saber do direito e da justiça.

Assim, esse currículo está produzido para atuar sobre os corpos dos adolescentes e jovens em diferentes dimensões, para que seus corpos sejam saudáveis, valorizados em sua igualdade e diferença e corpos empoderados e responsáveis.

Esses documentos revelam que o combate à homofobia no currículo escolar, produz a valorização da cultura dos direitos humanos, veiculam informações específicas sobre sexualidade e saúde, sobre a não discriminação, a igualdade e papéis de gênero e a diversidade sexual.

Além disso, promovem valores, atitudes e normas baseados nos princípios de tolerância, aceitação e respeito; motivam os alunos a assumir a responsabilidade pelo modo como se comportam com outras pessoas, mostrando respeito, aceitação, tolerância e empatia por todas as pessoas, independentemente de sua orientação sexual.

De um lado, certamente que o fato de o combate à homofobia enquanto acontecimento discursivo se materializar na agenda de instituições estaduais, nacionais e internacionais, abre possibilidades para pensar sobre os meios de desconstrução dos estereótipos referentes à sexualidade homossexual e para o deslocamento da heteronormatividade de sua posição de referência, de convenção.

Por outro lado, porém, torna-se necessário problematizar como este discurso acontece no campo da educação e, sobretudo, nos documentos que propõem o currículo escolar, pois entendo que o currículo é uma questão de saber e poder, é um território político, que não se limita a informar os sujeitos ou instruí-los, que não se limita à grade curricular ou lista de conteúdo, antes, molda os corpos, produz modos de pensar e de ser, produz deslocamentos e desterritorialização de identidades (SILVA, 2004).

Quando se trata especificamente do modo como o acontecimento do combate à homofobia se materializa no currículo proposto por programas federais para as instituições públicas de ensino, me despertou a atenção as disputas de saber/poder que o

perpassam e o fato deste estar forjando subjetividades que continuam mantendo a heterossexualidade como matriz sexual desejada. A seguir, um exemplo do que acima afirmo.

A ONU, inicialmente, resiste em pautar em sua agenda política de ação contra a discriminação e garantia dos direitos humanos o combate à homofobia, restringindo a desigualdade e discriminação de sexo ao âmbito das relações entre homem e mulher, como uma questão de desigualdade de gênero.

Embora diretamente preocupada com a garantia da igualdade entre os sexos²⁴, o combate à homofobia ou não-discriminação por orientação sexual permaneceu fora da agenda da ONU por várias décadas. Deduzo que os discursos postos em circulação pela ONU constituem uma das regiões iniciais que produzem o acontecimento do combate à homofobia enquanto uma preocupação governamental.

Para tornar o combate à homofobia politicamente correto e moralmente aceito, seria necessário inserí-lo, primeiro, numa ordem discursiva em que o sexo estivesse associado à ideia de igualdade e, ao mesmo tempo, inserí-lo num regime discursivo onde o falar sobre sexo, sexualidade e homofobia fosse também útil, como por exemplo, associando-os à ideia de promoção da saúde e combate de epidemias, tais como o HIV/AIDS e garantia do direito à igualdade e dignidade independentemente de qualquer fator.

A ONU assume oficialmente o discurso de combate à violação dos direitos humanos da população LGBT, ao aprovar a Resolução 17/19 de 2011 na qual reconhece a necessidade de combater a violência contra indivíduos em razão de sua orientação sexual.

É a partir deste documento que o discurso de combate à homofobia entra oficialmente na agenda política da ONU e acontece em suas discussões sobre currículo num regime discursivo que prima pela garantia dos direitos humanos à saúde e sob a forma de ‘defesa da orientação sexual e identidade de gênero’.

²⁴ Isso fica evidente desde a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, tendo continuidade em outras declarações, convenções, tratados e série de conferências mundiais promovidas pela ONU nas quais a igualdade entre os sexos é colocada como um dos direitos humanos. Exemplo: Declaração do Milênio das Nações Unidas; Declaração sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher em 1967; a proclamação do Ano Internacional da Mulher em 1975 e as Conferências Mundiais da Mulher, realizadas em 1975, 1980, 1985 e 1995; Conferência das nações Unidas sobre População e Desenvolvimento, realizada no Cairo (1994), entre outros.

O combate à homofobia, no âmbito da Educação, passa a circular nos discursos da ONU, com o lançamento em 2013, pela UNESCO, do documento “Boas Políticas e Práticas em Educação e em Saúde e HIV, Caderno 8 - Respostas do setor de educação ao bullying homofóbico” (2013).

Neste documento, as intervenções realizadas por vários países do mundo na área das políticas públicas e do currículo são colocadas como exemplo de ‘boas políticas e práticas’ para o combate e prevenção do bullying homofóbico. O Brasil, por exemplo, é mencionado como um dos países que tem desenvolvido ‘boas práticas’ de enfrentamento ao bullying homofóbico por meio do programa BSH e do projeto Escola Sem Homofobia, além do Brasil, Irlanda, Israel, Finlândia, África do Sul, EUA, Reino Unido, entre outros, também são mencionados (UNESCO, 2013).

Além disso, segundo a UNESCO, as experiências registradas neste documento “indicam que uma resposta adequada ao *bullying* homofóbico em nível escolar” exige intervenções na área do currículo e sua implementação (ibidem, p. 29), pois “o currículo escolar pode tanto promover o respeito à diversidade quanto reforçar a homofobia” (Ibidem, p. 42). Isso aponta para o entendimento de que sob a ótica dos organismos internacionais, o currículo assume centralidade, no campo educacional, no que se refere às ações de enfrentamento à homofobia.

Em síntese, o documento propõe duas possibilidades de currículo para o combate à homofobia: o currículo integrado e o currículo transversal. Em ambos os casos, sugere-se que tal discurso pode acontecer, entre outros, no viés da educação em saúde. O documento é explícito em dizer que “até que ponto, e em que ponto do currículo” o combate à homofobia deve ser tratado “depende do que é viável e prático, e varia de um país para o outro” (Ibidem, p. 43).

O Brasil é mencionado no documento da UNESCO como um exemplo de “boas políticas” de combate ao bullying homofóbico por causa do Programa Brasil Sem Homofobia, cujo plano de execução inclui o projeto Escola Sem Homofobia²⁵, que após

²⁵ O Projeto Escola Sem Homofobia, apoiado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD), tem como objetivo contribuir para a implementação do Programa Brasil sem Homofobia pelo Ministério da Educação, através 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”. O Projeto teve dois produtos específicos, a fim de alcançar o objetivo acima mencionado: 1) “Um conjunto de recomendações elaborado para a orientação da revisão, formulação e implementação de políticas públicas que enfoquem a questão da homofobia nos processos gerenciais e técnicos do sistema educacional público brasileiro” e 2) “A incorporação e institucionalização de uma estratégia de comunicação para trabalhar a homossexualidade de

pesquisa realizadas em capitais brasileiras desenvolveu um Kit de Material Pedagógico sobre a homofobia para estudantes e educadores.

O referido kit, que se tornou conhecido como “kit-gay”, foi produzido, mas sem cópias para a distribuição, pois foi suspenso pela Presidência da República. A justificativa dada foi a de que, embora o governo defenda a educação e a luta contra práticas homofóbicas, é vedado a qualquer órgão do governo “fazer propaganda de opções sexuais”²⁶.

O ministro da educação, à época, Fernando Haddad, comentando a decisão da presidenta Dilma Housseff, disse que o kit não serve aos propósitos para o qual foi pensado, isto é, combater à violência homofóbica, porque não foi “desenhado de maneira apropriada” e que os vídeos, a parte do kit que causou mais polêmica, poderiam ser integralmente refeitos.

Além disso, o ministro da educação afirma que o governo manteria a política de combate à discriminação e violência contra homossexuais na rede de ensino, pois se trata de uma determinação constitucional o combate ao preconceito de qualquer tipo e que o kit será reavaliado pelo Comitê de publicações do MEC e, se aprovado, subirá para nova análise da Secretaria de Comunicação da Presidência²⁷.

A questão é que quase nove anos se passaram e o kit continua sem ser refeito e aprovado para a publicação. Mas o combate à homofobia continua sendo feito, por outros meios, através de outros dispositivos.

No Brasil, os documentos de promoção da saúde e prevenção do HIV/AIDS resultantes da parceria entre governo federal e ONU/UNESCO têm se constituído um dos “lugares” em que o acontecimento do combate à homofobia tem sido produzido. Por exemplo, quando vemos constar na proposta de ação do programa UNAIDS²⁸, entre suas áreas prioritárias, “empoderar homens que fazem sexo com homens, profissionais do sexo e populações *trans* para se protegerem contra a infecção pelo HIV e a ter pelo acesso aos

forma mais consistente e justa em contextos educativos e que repercute nos valores culturais atuais”, incluíse neste último produto, o kit de material educativo composto por um caderno, uma série de seis boletins (*Boleshs*), três audiovisuais com seus respectivos guias, um cartaz e cartas de apresentação para o/a gestor(a) e para o/a educador(a).

²⁶ Revista Veja On-line, de 26/05/2011. Endereço: <http://veja.abril.com.br>

²⁷ Site: R7-Notícias, publicado em 26/05/11. Endereço: <http://noticias.r7.com/educacao/noticias/mesmo-sem-kit-gay-governo-mantera-politica-anti-homofobia-20110526.html>

²⁸ Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS. O UNAIDS reúne os esforços e recursos de dez organizações das Nações Unidas para a resposta mundial à AIDS. A sede do Secretariado está situada em Genebra, Suíça, e tem funcionários trabalhando em mais de 80 países e mantém representação no Brasil desde o ano 2000, em Brasília.

ARVs”²⁹ e “empoderar os jovens para que se protejam contra o HIV” (site: www.unaids.org.br).

O próprio documento “Boas Políticas e Práticas em Educação e em Saúde e HIV – respostas do setor de educação ao bullying homofóbico” foi elaborado pelo Setor de Educação em HIV/AIDS e Saúde da UNESCO é preparado pela coordenação global para HIV/AIDS da UNESCO.

Muito antes do lançamento do documento acima referido, a UNESCO já havia firmado parceria com o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde no Brasil para tratar da promoção da saúde prevenção do HIV/AIDS no âmbito escolar. Como prova disso foi a criação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE)³⁰ em 2003³¹, e sua ampliação em 2007 para o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas, cujo objetivo central é o de colaborar com “a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino” (BRASIL, 2006).

No mesmo ano, 2007, se dá a elaboração do Plano Nacional de Enfrentamento da Epidemia de AIDS e das DST entre gays, HSH e travestis. Neste documento, a homofobia, mencionada como algo que resulta na autoimagem negativa, hostilidade, violência e morte, tem levado os LGBT à falta de segurança em todas as suas formas, o que contribui para a instauração de um quadro que representa um dos principais fatores de vulnerabilidade à DST/AIDS por este grupo.

Consta entre as diretrizes do referido plano garantir o respeito aos direitos humanos e sexuais dos gays, HSH e travestis e fundamentar ações realizadas pelo governo e sociedade civil “no conhecimento acumulado sobre gênero, sexualidade, vulnerabilidades e redução de danos e na metodologia de educação por pares” (BRASIL, 2007, p.17).

Além disso, constitui uma das metas deste plano “ter estabelecido pactuação para a inclusão de ações sobre educação sexual e diversidade LGBT e vulnerabilidades de gays

²⁹ Antirretrovirais.

³⁰ Constam entre as metas do Plano Nacional de Enfrentamento da Epidemia de AIDS e das DST entre Gays, HSH e Travestis incluir ações sobre educação sexual e diversidade LGBT e vulnerabilidades de gays, HSH travestis às DST/AIDS, em 100% das escolas integradas no Projeto Saúde Prevenção das escolas (Brasília, 2007).

³¹ O PSE foi reformulado em 2007 para, entre outras coisas, incorporar as diretrizes do Programa Brasil Sem Homofobia.

e outros HSH às DST/aids, em 100% das escolas integradas no SPE” e dentro desta meta, desenvolver a atividade de incluir a “diversidade LGBT e vulnerabilidades de gays e outros HSH às DST/AIDS”, como tema de uma das Mostras do SPE.

Em 2011, pelo Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas, é lançada uma série de oito fascículos intitulada “Adolescentes e Jovens para a Educação entre Pares” com o objetivo de desenvolver estratégias de promoção dos direitos sexuais e dos direitos reprodutivos, de promoção da saúde, de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e do HIV/AIDS (BRASIL, 2011).

Compreendo que corre nesses fascículos uma das dispersões mais problemáticas do acontecimento do combate à homofobia. No currículo proposto pelo referido projeto, o combate à homofobia transforma-se no discurso de direito à saúde e prevenção das DST/AIDS e na valorização da diferença e de respeito às diversidades sexuais, ambos situados no “terreno da ética, dos Direitos Humanos e da emancipação” (BRASIL, 2011).

Entre as coisas mais problemáticas está a associação entre a formação discursiva da diferença e diversidade e a formação discursiva de saúde e prevenção do HIV/AIDS em que o discurso de combate à homofobia acontece no currículo do projeto SPE.

Essa preocupação se justifica ainda mais quando pensamos sobre o Projeto Escola Sem Homofobia, que teve a execução interrompida com suspensão do Kit Escola Sem Homofobia em decorrência do conteúdo dos vídeos retratar a relação entre jovens homossexuais num enfoque afetivo, o que foi considerado pela presidência da república como ‘propaganda de opções sexuais’.

O Projeto Escola Sem Homofobia foi elaborado e executado numa parceria estabelecida entre a rede internacional Global Alliance for LGBT Education (GALE), a organização não governamental Pathfinder do Brasil, a Comunicação em Sexualidade (ECOS), a Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva (Reprolatina), a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) e o MEC/SECADI.

Além de ser uma ação do MEC para a efetivação do programa BSH, o projeto também foi criado com o objetivo de “promover ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro” (S/D, p.9)³².

³² Caderno Escola Sem Homofobia, GALE, ECOS, REPROLATINA, PATHFINDER, ABGLT. S/D.

Para alcançar os objetivos a que se propôs, o projeto produziu um conjunto de recomendações voltadas às políticas públicas que tratem da questão da homofobia no sistema educacional público brasileiro e um conjunto de estratégias de comunicação para trabalhar a homossexualidade de forma “consistente e justa em contextos educativos e que repercute nos valores culturais atuais” (idem).

Desta última ação, o produto foi o ‘kit de material educativo’, também chamado de Kit Escola Sem Homofobia³³, incluindo um caderno, vídeos, cartaz, e boletins e cartas de apresentação, e a capacitação de técnicos da educação e representantes do movimento LGBT de todo o Brasil.

O primeiro produto do projeto foi realizado com base na realização de cinco seminários, nas cinco regiões brasileiras, onde se procurou obter um perfil da situação da homofobia na escola e com base em uma pesquisa nacional, envolvendo 11 capitais brasileiras das cinco regiões do país em escolas públicas com o mesmo objetivo. O resultado desse primeiro produto foi publicado num Relatório Técnico Final, em 2011³⁴.

Segundo informação publicada no site da ECOS (www.ecos.org.br) em dezembro de 2012, todos os produtos do projeto foram enviados à SECADI para aprovação e posterior publicação e distribuição para as escolas públicas. Porém, o produto referente ao kit de material educativo foi vetado pelo MEC, em decorrência das inúmeras críticas advindas das bancadas conservadoras do Congresso Nacional, que afirmavam que o referido kit incentivava a homossexualidade entre crianças, adolescentes e jovens na escola, como já mencionado.

Em agosto de 2014, no mesmo site da ECOS, é publicada uma Carta Aberta da ECOS onde a mesma se posiciona a respeito do veto ao referido kit.

Recentemente, o Governo brasileiro, *cedendo às pressões de setores das bancadas religiosas*, suspendeu a divulgação e distribuição do kit Escola sem Homofobia.

O enfrentamento a todas as formas de discriminação, sobretudo a violência a gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais implica a construção de um projeto social, no qual o Governo brasileiro tem o dever de garantir com políticas públicas ações de educação para os direitos humanos.

Para quem trabalha com direitos sexuais e direitos reprodutivos, não é surpresa que um projeto pioneiro na defesa da diversidade de orientação

³³ O referido kit foi pejorativamente apelidado de ‘Kit Gay’.

³⁴ Relatório Técnico Final – um estudo qualitativo sobre homofobia em 11 capitais brasileiras. REPROLATINA, 2011.

sexual e da equidade de gênero encontrasse resistência das *forças conservadoras*.

O veto ao projeto Escola sem Homofobia foi um dos maiores retrocessos do atual governo no campo dos direitos humanos e das políticas públicas no combate à discriminação e violência nas escolas. Não foi um golpe apenas contra a comunidade LGBT, mas também contra o Estado laico e toda a sociedade democrática.

Nós, da ECOS – Comunicação em Sexualidade, tornamos pública a nossa indignação diante da atitude do Governo brasileiro, que destituiu todo um debate realizado ao longo dos anos pela sociedade brasileira em torno do reconhecimento à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero (disponível em www.ecos.org.br, grifos meus).

Os argumentos apontados acima pela ECOS como responsáveis pela suspensão do Kit Escola Sem Homofobia advém das bancadas religiosas do governo e de forças conservadoras. Numa análise de vídeos publicados na internet onde representantes das bancadas católica e evangélica³⁵, se posicionam no Congresso Nacional em relação ao Kit, é possível identificar alguns desses argumentos. São eles:

1. A educação escolar sempre foi pautada numa cultura exclusivamente heterossexual e que isso não pode ser modificado em nome de uma minoria;
2. A de que a homossexualidade é do âmbito do comportamento, é um desvio de conduta, portanto, os LGBT não podem ser comparados aos grupos vulneráveis socialmente, como crianças e idosos, que não escolhem estar nessa situação;
3. Quem educa os valores é a família, a escola apenas abre a porta para o conhecimento.

Estes discursos revelam um momento político em que cada vez mais a violência contra os grupos minoritários tem sido racionalizada e naturalizada. Os dispositivos, tais como as emendas constitucionais, os projetos de lei, decretos, medidas provisórias e atos normativos, enfim, têm modificado e até mesmo violado os direitos já conquistados, como os direitos constitucionais, por exemplo.

Temos visto no Congresso Nacional, na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, um racismo cultural gritante, que resulta na desvalorização de algumas vidas e supervalorização de outras, onde certos grupos de pessoas, como os LGBT, por exemplo,

³⁵ Nos referimos aos pronunciamentos dos Deputados Anthony Garotinho (www.youtube.com/watch?v=vDzr734sgIM), Deputado Jair Bolsonaro (www.youtube.com/watch?v=4wvQgIZ6laM) e Senador Magno Malta (www.youtube.com/watch?v=B483zweaFqY).

padecem mais do que outros, para alguns os chamados e valorizados direitos humanos são efetivados, para outros, uma só cabe uma vida indigna.

Mas, parece ser consenso que é útil e apropriado falar sobre a homossexualidade enfocando a violência e a violação dos direitos humanos dos LGBT relacionando-as com a suposta vulnerabilidade deste grupo ao contágio das DST/AIDS.

Por exemplo, a conclusão de uma das oficinas propostas pelo fascículo nº 8, intitulada: “Diferentes, porém iguais”, apresenta os argumentos de que tem ocorrido um aumento considerável de contaminação pelo vírus HIV/AIDS na população jovem, assim como aumento no número de jovens gays e travestis infectados (as) pelo HIV, e a homofobia é colocada como uma das vulnerabilidades que está contribuindo para este aumento, pois o medo do preconceito pode levar o jovem homossexual a não procurar as unidades de saúde e, deste modo, acaba sendo privado dos “insumos de prevenção e ao tratamento das DST e AIDS” (BRASIL, 2011, p. 47).

Entendo que acontecer o discurso de combate à homofobia no currículo das instituições de ensino como uma necessidade em virtude do aumento de infecção na população jovem por DSTs e HIV/AIDS é extremamente problemático, na medida em que produz subjetividades nas quais os jovens homossexuais são concebidos como mais vulneráveis que os demais a este tipo de contaminação e como prováveis portadores do referido vírus, o que estimula ainda mais a estigmatização destes jovens.

Ao mesmo tempo em que produz assujeitamentos, pois coloca os LGBT como uma minoria vulnerável que precisa ser amparada, protegida, retirada da clandestinidade e colocada em segurança, em contraposição a uma maioria heterossexual que supostamente estaria, de fato, mais segura e protegida do HIV/AIDS e DSTs.

Além disso, nas formações discursivas de ‘educação para a igualdade e respeito à diversidade sexuais’ e ‘democratização e promoção da cidadania’ dos LGBT presente no documento do SPE que propõe um modelo de currículo para o combate à homofobia, este grupo tem sido concebido como aquele cujos membros têm “comportamento sexual diferenciado”³⁶, mas que apesar disso, são seres humanos e por isso, têm os mesmos direitos e deveres. Há um apelo claro de que é necessário saber conviver democrática e respeitosa com a diversidade.

³⁶ O termo ‘diferenciado’, nessa expressão do documento, é usado para se referir a todo e qualquer comportamento sexual que não seja o heterossexual.

O que também me inquietou e tornou o conteúdo desse currículo problemático é exatamente o modo como a diferença que marca os LGBT é tratada.

Essas pluralidades e diversidades também se aplicam à forma como nos relacionamos afetiva e/ou sexualmente. Isso significa que não existe um *modo único* de relação, que supostamente seja “natural”, “certo” ou “normal” [...]. A discriminação das pessoas em função de suas diferenças é uma realidade. Em vez de respeitar a diferença como um dos valores de maior prestígio da humanidade, muitas pessoas consideram o modelo que adotam como melhor e superior aos demais. [...] infelizmente os que têm comportamento sexual diferenciado sofrem preconceito. (BRASIL, 2007, p. 11, grifos da obra).

Se não existe modo único de relação afetiva e sexual considerado normal, por que a diferença é colocada como uma característica dos homossexuais? Por que só os supostamente diferentes têm que ser respeitados, considerados humanos plurais, se a diferença em si é um prestígio da humanidade?

Neste documento, por um lado, o modo como a diferença dos LGBT é colocada no contexto da igualdade e diversidade classifica esse grupo como pessoas que possuem uma marca que os diferencia daqueles que compõem uma maioria igual – os heterossexuais; a diferença que carregam é imutável, definitiva, e é algo que não é transmitido e nem contaminável, por isso, deve ser tolerada e respeitada. A ideia de tolerância ao diferente reforça ainda mais o preconceito, e produz a diferença como desvio da normalidade.

Por outro lado, considerar os LGBT iguais a todos os demais seres humanos, colocá-los como cidadãos cujo direito à cidadania não pode ser negada e, deste modo, tornar a sociedade efetivamente mais democrática, produz modos de pensar nos quais é preciso desvincular o sujeito de sua sexualidade para que ele possa se integrar à sociedade e ser aceito por ela, como se de um outro modo alguém que usufrui abertamente o prazer de relacionar-se afetivamente com alguém do mesmo sexo ou alguém que vive a sua sexualidade independente do sexo biológico jamais conseguisse alcançar isso.

E, ao mesmo tempo em que é necessário vincular os LGBT a uma suposta essência do ‘ser homem’ para poder colocá-lo em condição de igualdade aos demais ‘cidadãos’, é necessário recorrer a sistemas de classificação e normatização, tal como se tem feito em relação ao uso do termo ‘orientação sexual e identidade de gênero’, colocando o reconhecimento da existência das orientações – homossexual, heterossexual e bissexual

– e das identidades de gênero – travestis, transexuais, transgêneros – como um dos passos fundamentais para a instauração de uma sociedade ‘justa e democrática’.

Desde que começou a se instaurar, a partir do Cristianismo, a ideia de um sexo natural, em que a vivência dos prazeres entre homens e mulheres deveria ser fiel ao sexo biológico, certamente que a sexualidade, e os modos de viver o desejo e o prazer entre as pessoas, ainda se constitui em um problema com o qual a sociedade não sabe lidar, o que se torna mais complexo ainda quando se situa a provável solução do ‘problema’ no campo dos direitos e da justiça.

Nos direitos humanos é reforçada a ideia da existência de grupos minoritários, de fato, esses direitos surgem para garantir os direitos naturais daquilo que se entendia ser ‘humano’ ou ‘homem’ e à medida que passam a direcionar-se aos direitos sociais, passam a se preocupar com os grupos sociais, com aqueles que recorrentemente tem tido seus direitos fundamentais violados - negros, mulheres, crianças, idosos, deficientes.

O reconhecimento da existência de sujeitos que são mais vulneráveis, que representam um número menor na sociedade em termos quantitativos, que não tem o poder em suas mãos para fazer valer seus direitos, e por conta disso não tem tido os seus direitos promovidos, garantidos e protegidos, produz a necessidade de agrupá-los, nomeá-los, classificá-los, vinculá-los a determinados modos de ser e de viver que os ‘diferenciam’, os caracterizam e justificam a existência de direitos específicos a eles.

Pode ser por conta disso que decorre a preocupação cada vez maior em dar um nome ou criar uma sigla que melhor identifique essas pessoas. Então temos o uso de termos tais como ‘segmento LGBT’, ‘população LGBT’, ‘grupo LGBT’, temos as alterações constantes na própria sigla, GLBT³⁷, LGBT³⁸, LGBTTT³⁹, LGBTI⁴⁰, por isso os termos ‘homofobia’, ‘lesbofobia’, ‘bifobia’, ‘LGBTfobia’, ‘homotransfobia’, ‘homens cis’, ‘mulheres cis’, ‘homens trans’, ‘mulheres trans’, e ainda outros como ‘intersex’, ‘assexuados’, ‘pansexuais’. Há uma necessidade cada vez mais crescente de marcar os modos diferentes de se viver relacionados à sexualidade.

É por isso que na literatura vemos pesquisadores do tema produzirem formas outras de se referir em sua escrita a essas pessoas como forma de subverter essas classificações, o mais comum tem sido o uso de @ em substituição aos artigos ‘o’ e ‘a’

³⁷ Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais.

³⁸ Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais.

³⁹ Lésbicas, Gays, Travestis, Transexuais, Travestis e Transgêneros.

⁴⁰ Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais e Intersex.

que designam o masculino e o feminino, a substituição do termo ‘homossexualidade’ por ‘homoafetividade’, poderíamos citar muitos outros casos.

Não entendo como totalmente problemática a busca pelas formas de ‘nomear’ as pessoas se a preocupação é subverter as normatizações, afinal, as palavras não são neutras, o uso de umas ao invés de outras pode produzir efeitos diferentes. Mas, é necessário não perder de vista que toda classificação resvala de certa forma numa objetificação do sujeito, para pertencer a um determinado ‘grupo’ é necessário corresponder àquilo que esse grupo representa.

Problematizar essas classificações envolve pensar as relações entre o sexo e a vontade de saber e a vontade de verdade. Descobrir o que o sexo é, descobre-se a verdade sobre o sexo, definindo o que uma pessoa ou grupo de pessoas é em termos de sexo, descobre-se a verdade sobre sua sexualidade. É possível, porém, desconfiar dessa vontade de saber e dessas verdades que vem junto com ela.

A vontade de saber é uma prática que estabelece uma relação com a verdade, logo, com as formas de atuação do poder e do saber. Existe uma vontade de verdade que perpassa a vontade de saber sobre sexo e, na busca dessa verdade, se ‘descobre’ o que a pessoa é, a verdade sobre a pessoa, qual é o seu desejo, como sente, de onde veio, para onde vai, como se vê, como quer que os outros a vejam.

Por exemplo, o termo ‘identidade de gênero’ costuma ser definido como o modo como a pessoa se sente em relação ao masculino ou feminino, se tem um sexo biológico masculino, mas se sente mulher, e se caracteriza de modo feminino, então a pessoa é mulher transexual, se for o inverso, a pessoa é um homem transexual.

É possível perceber ainda de modo muito evidente uma oposição entre os modos de viver a sexualidade, binarismos que têm se tornado tríades. Ou se é homem ou mulher, ou se é qualquer outra coisa diferente disso – macho, fêmea ou intersexual; homossexual, heterossexual ou bissexual; travesti, transexual ou transgêneros.

São imagens sobre o sujeito construídas através de discursos institucionalizados, científicos, discurso médico, psiquiátrico, educacional, que produzem ‘um modo de ser’ a que se dá um nome, um comportamento sexual referente a mundos diferentes, que não se relacionam, não se encaixam. Essas questões não podem ser desconsideradas quando estamos tratando da sexualidade.

Deste modo, embora adote uma posição contrária à essa atuação do poder motivado por uma vontade de saber e vontade de verdade que classifica os sujeitos de

acordo com sua suposta orientação sexual e identidade de gênero, utilizo neste texto a sigla LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) pela falta de um termo que, para mim, possa representá-los; em alguns momentos uso a expressão ‘gay’ ou homossexuais.

Mas creio que seja importante ponderar que não existe nenhuma palavra, nesse sentido, “pura”, totalmente isenta de ambiguidade e preconceito; o que pode dizer o que uma palavra é, o sentido que ela adota, é o jogo de linguagem onde ela está inserida, ela pode ter vários significados, pode ser usada com diferentes sentidos e para diferentes fins.

Voltando à questão da problemática em torno da homofobia, defini como o objeto de análise as práticas discursivas e subjetividades forjadas na produção do combate à homofobia no projeto SPE, e a formular a seguinte questão nodal de investigação: *que práticas discursivas e subjetividades são forjadas na produção do combate à homofobia no projeto SPE?*

A ideia de ‘produção’ é aqui utilizada no sentido da micropolítica, onde assume uma dimensão ampliada, abarcando as mais diversas formas de ‘relações, afetos, desejos, ideias, expectativas, subjetividades, historicamente datadas’. Pode ser definido, provisoriamente, como “o encadeamento de práticas corporificadas material ou afetivamente” (SCHEINVAR, 2012, p. 196).

Quando escolho investigar o combate à homofobia ‘em sua produção’ refiro-me ao sentido de como ele ‘*está produzido*’ no currículo, o que quer dizer que não intenciono apenas investigar como o combate à homofobia é ou foi colocado no currículo do SPE, mas que práticas discursivas são acionadas na sua construção específica nesse projeto, que pode ser diferente em outros currículos e documentos oficiais e, além disso, intenciono voltar à atenção aos processos de subjetivação que esse currículo produz nos sujeitos aos quais ele se dirige.

A ideia indicada pelo verbo ‘estar’ no presente do indicativo (*está produzido*) não foi usada de modo aleatório. Por exemplo, o uso do verbo ‘ser’, no presente do indicativo (como *é produzido*), se refere a algo fixo, tal como uma identidade pronta e acabada, por exemplo. Já o verbo ‘estar’, denota um sentido transitório, isto é, expressa um estado temporário, portanto, mais condizente com a ideia de movimento que o conceito ‘produzir’ remete.

Além disso, a opção pela análise de como o combate à homofobia ‘*está produzido*’, e não ‘como ele *é produzido*’, se aproxima mais do conceito foucaultiano de acontecimento

como algo que se transforma historicamente, que é atual, descontínuo e não fixo, dado imutável e linear.

Para melhor delinear o movimento de análise do objeto ora definido nesta tese, defini as seguintes questões de investigação:

1. Que posição ocupam os direitos humanos no combate à homofobia?
2. De que modo a valorização da diferença e o respeito à diversidade são utilizados como estratégias para a superação da homofobia no currículo do projeto SPE?
3. Como está feita a articulação entre a promoção da saúde e combate à homofobia no currículo do referido projeto?

Parto da ideia inicial de que o combate à homofobia põe em jogo no currículo do SPE uma gama de saberes, normas, leis, instituições, práticas discursivas que produzem esse currículo como um dispositivo que atua sobre os corpos de adolescentes e jovens em processo de escolarização e para a tolerância à diferença e o respeito à diversidade, visando “integrar socialmente” aqueles cujo comportamento sexual é definido como ‘diferenciado’.

O combate à homofobia no currículo do PSE constitui-se em estratégias biopolíticas e de relações do sujeito consigo mesmo, produzindo sujeitos de saúde e de direito. A promoção da saúde, dos direitos humanos e da diversidade sexual incidem sobre a vida dos sujeitos em todos os espaços nos quais eles circulam; a escola, por sua potencialidade formativa, assume a posição de ‘lugar ideal’ para investir no corpo e na sexualidade daqueles produzidos como sujeitos vulneráveis e em situação de risco, para empoderá-los contra as doenças.

A homofobia é então produzida por estes acontecimentos como um obstáculo à garantia da saúde, do direito à educação e do direito constitucional da igualdade e dignidade, por isso deve ser enfrentada e combatida.

Defendo a tese de que o acontecimento do combate à homofobia irrompe num contexto de promoção da saúde e no projeto SPE atua como um dispositivo curricular para controlar a sexualidade de adolescentes e jovens, sobretudo dos que são LGBT, em nome da educação em direitos humanos e, ao fazer isso, produz subjetividades morais e éticas que concebem estes como sujeitos de direitos assexuados, cidadãos portadores de uma diferença que os estigmatiza e integrantes de uma diversidade que os minoriza.

Ao mesmo tempo, produz assujeitamentos no que diz respeito ao modo de ser e de se comportar de adultos e jovens heterossexuais e homossexuais ao continuar mantendo a matriz heterossexual como padrão de normalidade.

Deste modo, estabeleço como intenção geral desta pesquisa problematizar o acontecimento do combate à homofobia no currículo do projeto SPE e as objetivações e subjetividades por ele forjados.

Especificamente, intenciono⁴¹:

- Analisar⁴² como os direitos humanos são acionados no combate à homofobia;
- Questionar⁴³ o modo como a valorização da diferença e o respeito à diversidade são colocadas como condição para a superação da homofobia;
- Pensar⁴⁴ sobre como está feita a articulação entre a promoção da saúde e combate à homofobia no currículo projeto.

Chamei esta seção de *iniciação* não por acaso, a palavra foi proposital, pois quero mostrar que o movimento de pensamento empreendido na construção desta tese não quis apresentar um objeto de pesquisa pronto e uma análise sobre ele aperfeiçoada e acabada.

Iniciação nos remete à ideia de vivência de um ritual, experimentação, não como mero protocolo, mas como um momento de passagem imprescindível, por isso tão relevante, já que registra o movimento desenhado e o percurso enveredado na construção de um *modo de pensar* sobre uma inquietação, sobre um ‘problema de pesquisa’, que por fim, produz uma tese, uma afirmativa provisória, aberta ao questionamento.

Tentei apresentar o nascimento de um desejo, que motivou, instigou e me compeliu a empreender esforços nesta investigação científica que não intenciona

⁴¹ Os verbos escolhidos para compor os objetivos desta tese foram escolhidos a partir da perspectiva teórico/metodológica adotada, a genealogia. Mais do que apenas verbos, são palavras/ações ou verbetes, que indicam um modo de fazer pesquisa, designam procedimentos, que ‘emergem dos atos de pesquisar’, verbetes que compõem uma linguagem que compele a pensar nos diversos modos de usá-los, em ‘multiplicidades virtuais’ (FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2012).

⁴² Analisar: insurge contra qualquer palavra que decreta haver uma ordem predeterminada; pode constituir palavra de desordem, de invenção, conexão; contraria os analíticos “solucionadores” (RODRIGUES, 2012).

⁴³ Questionar: “envolve perceber o objeto ou problema que queremos conhecer em sua perspectiva histórica [...] colocá-lo em perspectiva em mudança”, não significa extrair do objeto de pesquisa uma verdade ou a reprodução de uma verdade, antes, é tornar essa verdade um problema, ponto de discussão (BATISTA, 2012, p. 200).

⁴⁴ Pensar: ‘é um modo de resistência’ contra os assujeitamentos, provocando deslocamentos na pesquisa e no pesquisador; ‘é uma ação que ocorre no presente não podendo ser generalizada ou se tornar um universal’; está implicada na ‘desnaturalização dos objetos e dos sujeitos’ (LEMOS; ROCHA, 2012).

solucionar o “problema da homofobia”, mas quis fazer *pensar sobre como* a homofobia se tornou um problema para a educação e, assim, como o discurso institucionalizado de combate à homofobia que circula entre nós *nos* produz como sujeitos de uma sexualidade a ser respeitada, respeito que no discurso do projeto Saúde e Prevenção na Escola (SPE), garante os nossos ‘direitos humanos’ à educação e à saúde, e por fim, promove a nossa ‘cidadania’.

Na seção 2, exponho o movimento do pensamento empreendido e as principais ferramentas conceituais utilizadas na análise do objeto de estudo. Na seção 3, apresento o tecido do documento do SPE e realizo a descrição dos dados empíricos.

Na seção 4, analiso um dos principais saberes acionados na produção do combate à homofobia no currículo do SPE – o saber do direito; como os fundamentos filosóficos dos direitos humanos passam a se constituir em políticas públicas nacionais que pensam a educação e a escola como um instrumento de valorização dos direitos dos LGBT e do combate à homofobia. Tento mostrar isso ao apresentar a trama discursiva e as disputas políticas e de poder entre Estado, ONGs e movimento social organizado.

Na seção 5, entra em discussão como a produção do combate à homofobia se dá, através dos direitos humanos, pelo discurso de respeito à diversidade e valorização da diferença.

Na seção 6, problematizo a ideia de que a homofobia é considerada um obstáculo à garantia da saúde, por isso promover a saúde envolve promover o combate à homofobia. Analiso as conexões entre saúde e escola, o modo em que os adolescentes e jovens são produzidos como vulneráveis às DST/aids e a necessidade de expor sua sexualidade como um dos meios de prevenir-se de doenças.

Nas considerações finais apresento uma síntese das análises desenvolvidas em torno do objeto de estudo, retomo a problemática levantada e as questões de investigação, tentando pontuar as respostas ‘provisórias’ encontradas em cada uma delas e indicando as lacunas que ainda podem ser preenchidas por posteriores análises de pesquisa.

2 SOBRE O USO DAS FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

À medida que nos apropriávamos das obras de Michel Foucault sobre sexualidade, produção do sujeito e das subjetividades no interior dos regimes discursivos, fomos perpassados por um entendimento sobre o combate à homofobia que nos ajudou a pensar de modo mais profícuo sobre as questões que nos colocamos nesta pesquisa. Nos referimos à compreensão do combate à homofobia enquanto *acontecimento discursivo*.

Acontecimentalizar o discurso de combate à homofobia na educação e no currículo escolar significa desenvolver uma análise onde se pense nas relações de força que o inscreveram em uma história efetiva (FOUCAULT, 2012b). Envolve ir em busca da

Ruptura das evidências, essas evidências sobre as quais se apoiam nosso saber, nossos conceitos, nossas práticas [...]. Consiste em reencontrar as conexões, os encontros, os apoios, os bloqueios, os jogos de forças, as estratégias, etc. que, em dado momento, formaram o que em seguida funcionará como uma *evidência, universalidade, necessidade* (FOUCAULT, 2003, p. 339, grifos nossos).

Acontecimentalizar o combate à homofobia significa, neste caso, fazer um percurso genealógico para identificar em que lugar ele surge, em que vozes autorizadas, e descrever os mecanismos de poder e as estratégias de saber que tornaram a homofobia uma evidência e seu combate uma necessidade a ser pensada pela sociedade e pela educação.

Serve também para compreender a problemática definição moderna da sexualidade, da homossexualidade e sua relação com a diferença, nos fazer pensar sobre em que condições o exercício do saber-poder tornou uma realidade que os homossexuais são ‘sujeitos de direitos’ e que ações materializaram em seus corpos um ‘comportamento sexual diferenciado’ que deve ser tolerado e respeitado.

Quando pensamos o combate à homofobia enquanto acontecimento, somos levados a entender que a discriminação homofóbica, o sujeito preconceituoso e violador dos direitos humanos, o homossexual vulnerável às DST/HIV/aids/drogas, só existe porque uma “série de práticas discursivas inscreveram, significaram, materializaram, apropriaram-se da emergência dos acontecimentos discursivos” e instituíram um regime de verdade com regras e valores universais” o tornam real (TEMPLE, 2011, p.93).

Assim, adotamos o conceito de acontecimento com base em M. Foucault nesta pesquisa porque entendemos que o combate à homofobia trata-se de um discurso histórico, singular, que irrompeu a partir de um conjunto de condições que o tornaram possível; além disso, o acontecimento do combate à homofobia se refere à irrupção de uma nova regularidade discursiva, e neste caso, analisá-lo nos leva recorrer à análise do discurso enquanto acontecimento, e buscar o conjunto de regularidades que compõe a condição/acontecimento para que um discurso possa aparecer.

2.1 O discurso, o Acontecimento e a História-Experiência

O acontecimento é entendido por Foucault como uma noção que deve servir como um dos princípios reguladores para a análise do discurso, aliada às noções de série, regularidade e condições de possibilidade,

as noções fundamentais que se impõem [...] são as do acontecimento e da série, com o jogo de noções que lhes são ligadas; regularidade, casualidade, descontinuidade, dependência, transformação; é por esse conjunto que essa análise dos discursos sobre a qual estou pensando se articula (FOUCAULT, 1996, p. 56, 57).

Em Foucault, a produção do saber se dá a partir de uma ordem dos discursos, esta ordem envolve a produção, a difusão e os sistemas de controle dos discursos. Em seu discurso na aula inaugural no Collège de France pronunciado em dois de dezembro de 1970, Foucault (1996), identificou três grandes sistemas ou grupos de exclusão que constituem procedimentos de controle, delimitação ou de rarefação dos discursos.

Os sistemas de controle dos discursos são compostos de procedimentos externos, internos e de condições de funcionamentos dos discursos. O sistema externo é aquele em que o controle se exerce no exterior dos discursos, fora deles para dominar os poderes que os discursos têm. Os procedimentos que aqui atuam para regular os discursos são ‘a interdição’, ‘a separação/rejeição’ e a ‘vontade de verdade’. O sistema interno de controle é composto pelo ‘comentário’, ‘o autor’ e ‘as disciplinas’ que conspiram contra os acasos da aparição do discurso.

A interdição é, em linhas gerais, o processo em que se limita o que pode ser dito, nas palavras de Foucault, é ‘a palavra proibida’, isto é, “não se tem o direito de dizer tudo,

que não se pode falar de tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (1996, p. 9).

A separação é a classificação que se faz entre os discursos, para definir os que podem circular sem restrições e os que não podem. Foucault (1996) cita o exemplo da oposição entre a razão e a loucura, em como o discurso da loucura era vetado da circulação livre enquanto o da razão é autorizado e desejado para ser falado e ouvido. E, por fim, a vontade de verdade está relacionada à oposição do verdadeiro e do falso, é onde está em jogo o desejo e o poder de definir que discursos possuem o *status* de verdadeiros e quais são tão sem importância a ponto de serem considerados falsos.

Mas como é possível entender a repressão da sexualidade numa época em que Foucault nos diz ser marcada pela proliferação dos discursos sobre sexo? Em sua genealogia da sexualidade Foucault (1988) põe em questão o discurso de repressão do sexo caracterizando-o como parte da ordem burguesa moderna. Foucault estava interessado não em confirmar a hipótese repressiva do sexo, isto é, comprovar se o sexo era ou não interdito, mas em recolocar a hipótese repressiva do sexo “numa economia geral do discurso sobre sexo no seio das sociedades modernas a partir do século XVII” (ibidem, p.17).

A “colocação do sexo em discurso” não sofreu processos de interdição, mas de incitação, pois as técnicas de poder sobre o sexo e a vontade de saber se obstinaram em produzir uma “ciência da sexualidade”. Mas, mesmo neste processo de proliferação, há silenciamentos, ocorrem interdições, pois tal incitação se insere numa ordem, num regime discursivo, ou numa economia política que utiliza estratégias restritivas, tais como “depuração do vocabulário, regras de decência, controle dos enunciados e das enunciações” (ibidem, p. 23). E é exatamente este regime discursivo sobre sexualidade e homofobia que me interessa investigar, junto com suas estratégias de poder e saber.

Assim, não há contradição em dizer que nossas sociedades fala-se muito de sexo e ao mesmo tempo, faz-se do sexo uma proibição ou interdição, pois neste caso o que ocorre é que “as proibições existem, são numerosas e fortes. Mas fazem parte de uma economia complexa em que existem ao lado de incitações, de manifestações, de valorizações. São sempre interditos que são enfatizados” (FOUCAULT, 2012a, p. 345).

O ‘discurso de combate à homofobia’ está inserido em um regime discursivo que, em Foucault, é entendido como o funcionamento de regras que formam os enunciados e os tornam aceitos como verdadeiros. O que está em questão em um regime discursivo é

“o que *rege* os enunciados e a forma como eles se *regem* entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis”, neste caso, trata-se de focar a atenção nos efeitos de poder que circulam entre os enunciados, “os efeitos de poder próprios do jogo enunciativo” (FOUCAULT, 2012a, p.38, 39, grifos do autor).

O enunciado não é a fala, não se refere às palavras e nem às frases ou proposições, o enunciado é a “função de existência” exercida sobre a frase, proposição ou ato de linguagem (FISCHER, 2001), descrever um enunciado refere-se a “definir as condições nas quais se realizou a função que deu a uma série de signos [...] uma existência, e uma existência específica” (ibidem, p. 132).

Se pretendemos utilizar a análise do discurso como instrumento para pensar o acontecimento do combate à homofobia, neste caso, estaremos tratando de descrever e analisar os *enunciados* que compõem os discursos. Para tanto, é necessário demarcar as *formações discursivas* que caracterizam estes enunciados, o *regime de verdade* que os legitimam, as *práticas discursivas* que definem suas condições de exercício ou sua função enunciativa (FISCHER, 2001) e, sobretudo, os efeitos produzidos pelos jogos de poder x saber; a estes efeitos nos referimos às subjetividades e assujeitamentos forjados.

Todo esse conjunto de palavras, ‘enunciado’, ‘formação discursiva’, ‘regime de verdade’ e ‘práticas discursivas’, compõe as ferramentas metodológicas da genealogia foucaultiana. São ferramentas de análise que se ajustam ao modo como Foucault entendia a história, isto é, como acontecimento discursivo.

A história não é formada por fatos notáveis e pode não ser a explicação/interpretação dada a certos fenômenos naturais, antes, ela pode ser uma narrativa de eventos, uma narrativa espontânea que deixa evidenciar a distância entre aquilo que é vivido, isto é a experiência vivida num determinado momento histórico e aquilo que foi narrado, ou seja a reflexão feita por um historiador sobre essa experiência (VEYNE, 1998, p.12).

Ora, se considerarmos que não existem ‘fatos históricos’, então podemos dizer que existem experiências descritivas e experiências vividas e, o que um historiador faz, neste caso, seria a descrição da história das formas de experiência. Por experiência podemos entender “a correlação, em uma cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (FOUCAULT, 2010, p. 10).

Esse entendimento nos remete a modos radicalmente diferentes de análise, em relação aos métodos tradicionais. Compreender que existem diferentes formas de relação

de si a si pelas quais um sujeito se constitui como sujeito de uma experiência abre possibilidades para novos domínios de análise, nos quais “a formação, o desenvolvimento e a transformação das formas de experiência podem ocorrer e ser estudadas” (LEME, 2011, p. 94).

Certamente que esse entendimento carrega consigo ferramentas próprias de análise, que podem ser consideradas ao mesmo tempo como tarefas de análise e, entre estas está a definição dos enunciados. Os enunciados são acontecimentos discursivos e analisar discursos tendo em vista a história como acontecimento significa considerar as condições de existência que definem a materialidade própria dos enunciados.

Os enunciados estabelecem relações entre si e com outros acontecimentos discursivos e não discursivos, tais como os dispositivos e práticas em geral, e nesse jogo de relações, uns são excluídos, outros se mantêm, uns se transformam e outros novos surgem. Podemos então entender um enunciado como uma proposição ou frase tomada a partir de suas condições de existência, como

a modalidade de existência de um conjunto de signos, modalidade que lhe possibilita ser algo mais que um simples conjunto de marcas materiais: referir-se a objetos e a sujeitos, entrar em relação com outras formulações e ser repetível. Essa possibilidade [...] não se reduz nem as possibilidades da frase enquanto frase nem as possibilidades da proposição enquanto proposição (CASTRO, 2009, p.137).

O fato do enunciado poder referir-se a objetos, de implicar sujeitos, de relacionar-se com outras formulações e de ser repetível nos leva a compreensão de que ele não possui em relação à frase e proposição uma relação necessária de derivação, antes, o remete para a instância daquilo que Foucault chama de formação discursiva, cada uma das referências acima mencionadas corresponde a uma das quatro hipóteses levantadas por ele para caracterizar, por assim dizer, os enunciados como formação discursiva (CASTRO, 2009).

Primeiro, os enunciados se referem aos objetos, delimitando o espaço onde eles são produzidos, onde eles são colocados e modificados; os enunciados que se apresentam em diferentes formas e desordenados nos espaços/tempos passam a compor uma ordem ou se articulam a partir do momento em que eles fazem referência “a um único e mesmo objeto” embora esses enunciados não tenham por propósito manter esse objeto, conservá-lo indefinidamente, mas inevitavelmente o elaboram, reelaboram, até transformá-lo (FOUCAULT, 2012b, p. 39).

Segundo, os enunciados possuem uma forma e tipo de encadeamento específico, o que significa dizer que eles possuem um estilo próprio; demandam sujeitos porque não é qualquer indivíduo que pode pronunciá-los, além disso, o sujeito pode posicionar-se de diferentes formas em relação ao enunciado.

Terceiro, os enunciados associam-se a outras formulações porque pertencem a um campo de saber comum, com características próprias que os diferenciam e dão a esses enunciados determinados modos de existência; haveria num determinado grupo de enunciados um sistema de conceitos que não são coerentes e nem permanentes, antes, estão inseridos num jogo de aparecimentos simultâneos, dispersos e, até mesmo, incompatíveis, embora eles possam se apresentar sob a forma de ‘unidade discursiva’.

À arqueologia interessa analisar esse sistema que rege a dispersão, heterogeneidade, repartição, exclusão e transformação desses enunciados que compõem um determinado campo de saber (FOUCAULT, 2012b); e com as condições de raridade em que eles são produzidos, numa atitude investigativa de desconfiança em relação a eles, de suspeita de sua suposta neutralidade e/ou inocência.

Essa raridade dos enunciados, a forma lacunar e retalhada do campo enunciativo, o fato de que poucas coisas, em suma, podem ser ditas explicam que os enunciados não sejam, como o ar que respiramos, uma transparência infinita; mas sim coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais damos uma posição dentro da instituição; coisas que são desdobradas não apenas pela cópia ou pela tradução, mas pela exegese, pelo comentário e pela proliferação interna do sentido. Por serem raros os enunciados, recolhemo-los em totalidades que os unificam e multiplicamos os sentidos que habitam cada um deles (FOUCAULT, 2012b, p.147).

Quarto, são recorrentes porque ganham materialidade de acordo com o grau de repetição de determinados temas ou enunciados que coexistem com eles. Ou seja, existe uma espécie de ‘identidade’ que permite “reagrupar os enunciados, descrever seu encadeamento e explicar as formas unitárias sob as quais eles se apresentam”, essa identidade ou tema é capaz de “ligar e de animar [...] um conjunto de discursos” (idem, p. 43,44).

Se essas quatro hipóteses forem testadas e aprovadas, então trata-se de uma formação discursiva. Podemos dizer, então, que a formação discursiva dá as condições da produção dos enunciados, de uma determinada função enunciativa. E essas condições de

exercício de uma função enunciativa são regidas pelo que Foucault chamou de práticas discursivas.

Desse modo, função enunciativa, formação discursiva e prática discursiva exercem relações mútuas, a primeira tem a ver com ‘a função que se exerce em relação à proposição ou frase de um enunciado’, a segunda trata da ‘descrição dessa função enunciativa’ e a terceira, se refere ‘às regras históricas que definiram numa época ou espaço as condições de exercício da função enunciativa’ (CASTRO, 2009, p. 138; FOUCAULT 2012b, p.144).

Quando a análise dessas regras se propõe mostrar como elas se organizam em uma prática discursiva para compor “um grupo de objetos, conjunto de enunciações, jogos de conceitos, séries de escolhas teóricas”, temos então uma análise de positivities, que nos abre a possibilidade de sair da análise das ciências e fazer a análise dos saberes.

É importante destacar que as práticas discursivas não apenas atuam sobre os modos de produção dos discursos, elas também se materializam em “instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm” (FOUCAULT, 1997, p. 12). Assim como as formações discursivas, as práticas discursivas estão estritamente atreladas ao regime de verdade característico de cada sociedade num determinado momento histórico.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade, isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2012a, p.52).

Aos poucos, Foucault passa a dar mais atenção à análise das práticas discursivas e não discursivas, isso tem a ver com o movimento metodológico ou ‘eixos de trabalho’ que realiza em sua análise do discurso ou em sua análise do poder, da passagem da arqueologia e análise da episteme, para a genealogia e análise do dispositivo, e, por fim, para a ética e análise da prática.

É certo que esses eixos não se excluem, ao contrário, eles se integram, podemos dizer que “episteme e dispositivo são, em termos gerais, práticas” e que os dispositivos “integram as práticas discursivas e não discursivas” (CASTRO, 2009, p. 336, 337).

O que muda nesse caso, é o foco de análise, Foucault quis colocar em seu estudo da formação dos saberes a análise das condições de exercício da função enunciativa, isto é, as práticas discursivas, e das relações de poder, ou seja, as práticas não discursivas, e por fim, as relações do sujeito consigo mesmo. Mas, em linhas gerais, tanto na arqueologia, como na genealogia e na ética, Foucault esteve interessado em analisar as práticas que nos constituem historicamente como sujeitos, ou como nos constituímos como sujeitos na história de nossa existência.

Ao analisarmos o corpo de documentos da política de combate à homofobia, identificamos enunciados tais como: ‘todos os seres humanos têm direito à saúde’, ‘os jovens LGBT são mais vulneráveis à infecção das DST/aids’, ‘a educação deve promover a igualdade e respeito à diversidade sexuais’ e ‘a homofobia prejudica a democratização e promoção da cidadania’.

Realizar a modalidade de análise de discurso ou das relações de poder e saber, proposta por Foucault requer então metodologicamente, submeter esses enunciados a indagações do tipo: o que estes discursos dizem sobre sexualidade e homofobia? Em que campo de saber se inserem? Que relações estabelecem com quais outros enunciados? Em que lugar e época eles são/foram proferidos? Quem os profere e que posição ocupa? Como irromperam, descontinuaram-se e transformaram-se?

Pretendemos desenvolver análises, sobre o acontecimento do combate à homofobia no currículo, pautadas num conjunto de procedimentos críticos que põem em prática o ‘princípio da inversão’ (FOUCAULT, 1996), isto é, investigar no processo de proliferação deste discurso, as formas de exclusão, limitação e apropriação dele. Intencionamos mostrar como este acontecimento irrompeu, instituindo que necessidades e conseqüentemente, forjando que subjetividades, e como tem se deslocado e se modificado. Além disso, analisar que forças se exerceram efetivamente para produzi-lo, nesse caso, especificamente no currículo do projeto SPE.

Para tanto, será necessário recorrer a um conjunto de procedimentos de cunho “genealógico” que nos levarão a caminhar no sentido de analisar porque o discurso de combate à homofobia se formou, como se tornou séries de discursos – “apesar, ou com o

apoio desses sistemas de coerção e qual foi a norma específica de cada uma e quais foram suas condições de aparição, de crescimento, de variação” (FOUCAULT, 1996, p. 60,61).

Mas, uma observação se faz pertinente, a problematização do acontecimento do combate à homofobia trata de fazer uma ontologia do presente, voltar às suas condições de emergência e de possibilidade, para encontrar aquilo que tem contribuído para formarmos um determinado ponto de vista sobre o que está acontecendo agora com a homossexualidade e a homofobia, e sobre como a educação tem sido pensada como um caminho para a garantia do direito humano à igualdade e dignidade (CARDOSO, 1995).

A respeito da ontologia do presente, cremos ser necessário comentar um pouco sobre esse tipo de análise histórica que Foucault empreendeu e que nos serviu de ‘inspiração’ para o que pretendíamos ter realizado.

Foucault escreveu a história de um modo diferente, nos termos de Paul Veyne (1998), ele revolucionou a história. Podemos dizer que um dos aspectos que caracterizam essa ‘revolução’ esteja na preocupação dele com o presente, ou em suas palavras em “fazer uma história do passado nos termos do presente”, isto é, “fazer uma história do presente” (FOUCAULT, 2011, p.33).

No seu movimento analítico, Foucault não volta ao passado para buscar a origem de um fato histórico, ele o faz para problematizar o passado e entender o presente. Passado e futuro não são vistos de modo utópico, como o lugar onde estariam a causa e a solução para os problemas da humanidade. Essa visão em nada poderia contribuir para a analisar o presente e modificá-lo, para produzir discursos e colocar em ação práticas que escapem das estratégias dominantes de pensamento.

Fazer a história do presente trata-se de um outro nível de análise, onde a busca não se refere a encontrar um significado para uma época passada ou verdade sobre um fato histórico num dado período (DREYFUS, RABINOW, 1998). Ao contrário, Veyne (2014) chama a atenção para o fato de que a originalidade da análise foucaultiana está na busca que ele empreende pela verdade no tempo, pela descoberta de que a verdade tem uma história ou ainda que a história é feita de verdades provisórias, mutáveis com o passar do tempo.

Todos os fatos históricos são singulares, e essa singularidade é marcada pelos acasos do devir, por causalidades que se deparam umas com as outras de modo complexo, foi nessas singularidades que Foucault centrou sua atenção e as quais nomeou, em

diferentes momentos de seu percurso analítico, de episteme, dispositivo e práticas discursivas (VEYNE, 2014).

Dizer que os fatos históricos são singulares é entender que cada fato histórico se revela com uma singularidade própria a vista de cada historiador e que o discurso é a forma que assume essa singularidade, assim, esse discurso nunca poderá ser natural ou universal porque ele está impregnado da ação humana, e o homem está longe de ser um ser natural e universal.

O discurso é a forma que tem essa singularidade, ele faz, portanto, parte desse objeto singular, é imanente a ele, não é outra coisa senão o traçado das “fronteiras históricas” de um acontecimento. E assim como a palavra paisagem designa tanto uma realidade da natureza quanto o quadro em que um pintor retrata essa realidade, a palavra discurso pode designar comodamente a página em que um historiador retrata esse acontecimento em sua singularidade. Nos dois casos, a palavra discurso designa não uma instância, mas uma abstração, a saber, o fato de que o acontecimento é singular (VEYNE, 2014, p. 52).

Ao fazer a história do presente, Foucault se desvencilha de dois tipos ou modos de fazer história, o presentismo e o finalismo. Por ‘presentismo’ podemos entender a análise histórica em que o historiador “toma de seu presente, um modelo ou conceito, uma instituição ou um símbolo e tenta [...] encontrar um significado paralelo no passado” (DEYFRUS, RABINOW, 1998, p. 131).

Por ‘finalismo’ pode se dizer do modo de fazer história em que se “encontra a semente do presente num ponto distante do passado e, então, mostra a necessidade finalizada do desenvolvimento daquele ponto até o presente” (idem, p. 132). Nos dois casos, da análise presentista e finalista, temos uma história global, de origem, pura, formada por estruturas fixas, que apaga a multiplicidade, as rupturas, as descontinuidades, a irrupção dos acontecimentos.

Quando se lançou o desafio de fazer a história do presente, Foucault não estava “tentando captar o significado ou a significação de uma dada época” e nem buscou “apreender o quadro completo de uma época passada, ou de uma pessoa ou de uma instituição, nem encontrar as leis subjacentes da história”, também não examinou os “interesses, as instituições e a política atuais em função da história de épocas anteriores” e não intencionou “descobrir que essas instituições em tempos antigos tinham algo

semelhante a uma significação corrente” (ibidem, p. 131). Então como pode fazer essa história do presente?

Esta abordagem começa de forma explícita e auto-reflexiva com uma análise da situação atual. Há uma orientação contemporânea inequívoca e imperturbável. O historiador localiza as manifestações agudas de um “ritual meticuloso de poder” particular ou de uma “tecnologia política do corpo”, para ver onde surgiu, tomou forma, ganhou importância (DEYFRUS, RABINOW, 1998, p. 132)

Fazer a história do presente significa pensar a história enquanto acontecimento. Assim, em sua genealogia, Foucault analisa a história do passado em busca de acontecimentos discursivos que contribuam para se fazer um diagnóstico do presente, do que acontece na atualidade. Nesse caso, o conceito de acontecimento assume o mesmo sentido de atualidade⁴⁵.

2.2 Como nos Tornamos o Que Somos? As Práticas Subjetivadoras

É nesse nível de análise que Foucault volta-se para o estudo das relações de força que nos constituem enquanto sujeitos, a tarefa da genealogia aqui seria diagnosticar essas forças que muitos de nós desconhecemos, mas que atuam sobre nós, e nos produzem enquanto sujeitos de um determinado tipo. Isso significa fazer uma análise da composição do sujeito no tecido histórico.

A maior parte dos esforços de Foucault, nos anos 70, se dirigiu para a construção de um relato do lugar do sujeito, do subjetivismo e do indivíduo moderno. O tema geral da genealogia de Foucault é, então, mostrar o desenvolvimento das técnicas de poder orientadas para os indivíduos [...]. Foucault tentou isolar duas tendências: primeiro a genealogia das tendências objetivadoras em nossa cultura; segundo, que as práticas subjetivadoras têm crescido em importância nos últimos anos. Em suma, Foucault pretende construir um modo de análise daquelas práticas culturais, em nossa cultura, que têm sido instrumentais para a formação do indivíduo moderno tanto como objeto, quanto como sujeito (ibidem, 1998, p. 133).

⁴⁵ Castro aponta quatro sentidos do termo “acontecimento” nas análises foucaultianas: “ruptura histórica, regularidade histórica, atualidade e trabalho de acontecimentalização” (2009, p. 25).

Em sua escrita da história no presente, Foucault estuda o poder para analisar o sujeito, isto é, como nós, seres humanos, vamos nos constituindo sujeitos com o passar do tempo, como viemos a nos tornar o que somos hoje ou para analisar as práticas que nos constituem historicamente; então estuda o poder porque é o poder a força motivadora que “produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 2012a, p.45), enfim, produz o sujeito.

Seja quando se trate da experiência da loucura, do nascimento da clínica, da arqueologia das ciências humanas, da história do castigo, das disciplinas ou da sexualidade a preocupação geral de Foucault foi a problemática do sujeito [...]. Pois bem, em primeiro lugar, para compreender a evolução da problemática do sujeito na obra de Foucault, há que se ter presente que, antes de tudo, se trata de uma abordagem histórica da questão da subjetividade [...]. O problema do sujeito é, para Foucault, o problema da história da forma-sujeito (CASTRO, 2009, p. 407).

Os processos de constituição dos sujeitos são vários e diferentes em cada época, o sujeito é produto de um momento histórico, ele é o resultado da episteme de uma época, dos dispositivos que atuam sobre ele e da ação das práticas discursivas (FOUCAULT, 2014a).

Então subjetivação se trata das formas pelas quais os sujeitos agem sobre si mesmos se transformam ao longo do tempo, um processo de constituição que é tanto externo, por conta das relações de poder exteriores que atuam sobre o sujeito, quanto interno, porque ele também exerce o poder internamente, tendo a liberdade de agir sobre si mesmo de modo independente e autônomo.

Estritamente ligado aos processos de subjetivação estão os processos ou modos de objetivação dos sujeitos. Cada época traz consigo suas próprias questões, que são respondidas de acordo com os modos de pensar do seu tempo, é dessa forma que ‘o real’ de uma época é produzido; o que é uma sociedade, por exemplo? “É o que dela fazem a cada época todos os discursos e dispositivos de que ela é receptáculo” (VEYNE, 2014, p. 45).

O sujeito, então, também é dado a conhecer de modos diferentes, pois um objeto de conhecimento “não permanece o que é ao longo dos sucessivos discursos [...] a mesma coisa pode ser visada por vários jogos em que ela aparece como diferente; há vários

modos de objetivação possíveis” (ibidem, p. 98, 99), assim, o sujeito se torna objeto do conhecimento quando são produzidos discursos que dizem o que ele é.

Assim, o sujeito não apenas produz para si conhecimento, ele também é visto como um objeto a ser conhecido, investigado e definido e de acordo com o tipo de saber a que se refere, temos um modo específico de subjetivação; há jogos de verdade em que se pode dizer o que o sujeito é o que ele não é, nesse caso temos, então, processos de objetificação do sujeito. De certo modo, as formas de objetivação também são práticas de subjetivação.

Objetificar o sujeito é instituir modos específicos do conhecimento de si e sobre sua história. É a produção de uma verdade sobre o sujeito e de um modo de conhecer-se e atuar sobre si mesmo. Para Foucault, analisar a subjetividade envolve pensar também sobre esses modos em que o sujeito é colocado “como um objeto de conhecimento possível, desejável ou até indispensável”, ou seja, os modos como é objetificado, é procurar responder as seguintes indagações:

Como a experiência que se pode fazer de si mesmo e o saber que se forma dela foram organizados por meio de alguns esquemas? Como seus esquemas foram definidos, valorizados, recomendados e impostos? [...]. Trata-se de recolocar o imperativo do “conhecer-se a si mesmo”, que nos parece tão característico de nossa civilização, na interrogação mais vasta e que lhe serve de contexto mais ou menos explícito: o que fazer de si mesmo? Que trabalho operar sobre si? Como “se governar” exercendo ações em que se é em si mesmo o objetivo dessas ações, o domínio no qual elas se aplicam, o instrumento ao qual elas recorrem e o sujeito que age? (FOUCAULT, 2014b, p. 349).

Foucault afirma haver diferentes modos de subjetivação do ser humano em nossa cultura e essa análise ganha maior consistência à medida que ele focaliza sua atenção nas práticas discursivas que constituem o homem como sujeito de uma sexualidade, e nas práticas de si mesmo, isto é, a maneira como um sujeito se constitui como sujeito moral.

Em linhas gerais, é possível dizer que subjetivação é a maneira particular em que o sujeito é constituído enquanto tal. O conceito de subjetivação é usado por Foucault exatamente para colocar em questionamento a ideia do sujeito como ‘natural’. Não há uma essência de homem que o torna sujeito, o sujeito é uma forma de experiência.

As formas de experiência são históricas, o que significa dizer que os modos como um sujeito vive as relações de si a si, que o constituem como sujeito de uma experiência,

são diferentes. A experiência não é universal, não corresponde a uma essência invariante que pode ser identificada em momentos históricos ou em certas culturas (LEME, 2011).

A experiência tem a sua própria história, ela é produzida historicamente, então, o homem não pode ser uma essência natural, ele se torna sujeito nas relações de poder e verdade que estabelece ao longo do tempo. Assim, o sujeito é formado em sua sujeição ao que lhe é externo; para existir enquanto sujeito de uma experiência, ele passa pelo processo de assujeitamento, ou de submissão às relações de poder e saber onde está inserido.

Mas o assujeitamento é apenas uma das instâncias do tornar-se sujeito. Para além da sujeição, o sujeito também pode usar o poder para se dessujeitar, porque o poder não apenas submete, ele também liberta. Ou seja, o sujeito usa certa medida de poder para produzir a sua subjetividade, a sua subjetividade é o resultado dessas relações que ele estabelece consigo mesmo e das que ele estabelece com o poder externo a ele, que se apresenta na forma de leis, normas, dispositivos, práticas (RAMMINGER, NARDI, 2008).

Por isso, Foucault nos fala também em ‘modos de subjetivação’, dando a entender que existem diferentes maneiras de um sujeito produzir e viver a sua subjetividade, isto é, de relacionar-se consigo mesmo e com as práticas discursivas.

Se, nesse processo, predominam as relações de sujeição de si mesmo aos dispositivos e práticas discursivas, tais como às leis e normas, se o sujeito age sobre si mesmo, predominantemente, para moldar-se a essas imposições externas, então temos aqui o que pode ser chamado de assujeitamento.

Se na constituição de si, o sujeito consegue se perceber como o resultado do modo como se relaciona consigo mesmo e com aquilo que é externo a ele, isto é, com os discursos que dizem o que ele é ou deve ser, e a partir disso decide que posição vai assumir, então podemos dizer que temos um processo de subjetividade. Notemos que não se trata de perceber que se tem uma subjetividade pronta e acabada, mas de se entender que ela está em constante movimento de produção, ou seja, que a sua subjetivação é um processo que não cessa.

Porém, se o sujeito passa a ser ver como aquele que pode modificar a si mesmo, se ele passa a reconhecer que no modo como sua subjetividade estava sendo produzida predominava as relações de coerção e de imposição, e decide assumir outra posição de sujeito nesse processo, podemos ter aqui um processo de dessubjetivação, ou seja, uma

mudança no modo em que ele se sujeitava às normas provocada por um afastamento de si, uma quebra da relação consigo mesmo (FOUCAULT, 2014a).

A dessubjetivação pode ser entendida como a saída de uma posição no processo de constituição do sujeito, a mudança de um determinado modo de sujeição ou submissão ao que se diz que o sujeito é ou deve ser, sobre como deve se comportar diante de uma situação.

E se, para além disso, se entende que a sujeição não é totalmente inevitável, já que é necessária a existência de normas e leis na vida em sociedade, mas que um sujeito pode questionar e agir contra o modo como essas normas e leis lhe são impostas, que ele pode recusar os tipos de individualidade impostos pelos discursos, então temos aqui a vivência de práticas de resistência, de luta.

E se esse sujeito passa a produzir novas formas de lidar com essas normatizações, chegando, até mesmo, a transformá-las, ele pode modificar-se por si mesmo, podendo se constituir de múltiplas formas e inventar novas estilísticas de existência, então temos aqui práticas de liberdade, temos um sujeito autônomo, livre.

O projeto foucaultiano gira em torno de estudos acerca das condições em que se entalha práticas de liberdade nas quais o sujeito transforma a si mesmo em um processo em que a subjetividade não é efeito de uma determinação moral, mas um conjunto de diferentes instâncias de enunciação que, no limite do código moral, descrevem um movimento incessante de subjetivação (SOUZA, 2003, p. 38).

Em “O sujeito e o poder”, Foucault (2014a) se propõe a pesquisar as relações entre o sujeito e o poder através da análise das formas de resistência aos diferentes tipos de poder e os empenhos feitos com o propósito de desagregar as relações de poder. Para ele, não há poder sem resistência, e quanto mais bem elaboradas forem as estratégias de resistência, mais fortes e aprimoradas se tornam as relações de poder. Parece que para Foucault estava evidente que a resistência não é externa ao poder, ela faz parte dele.

A partir do momento em que nos colocamos a analisar e questionar as relações de poder, já estamos fazendo resistência a elas. Também fazemos resistência quando analisamos as relações de poder para além dos binarismos bem/mal, legítimo/ilegítimo e passamos a nos perguntar sobre as suas condições históricas de existência (FOUCAULT, apud CASTRO, 2009).

E aqui é importante lembrar que a “possibilidade de resistência, para Foucault, não é necessariamente da ordem da denúncia moral ou da reivindicação de um direito determinado, mas da ordem da estratégia e da luta” (CASTRO, 2009, p. 387). Por isso, Foucault diz que uma das primeiras ações para empreender a resistência é privar o poder de seus excessivos encargos morais e jurídicos (FOUCAULT, 2014a).

Na atualidade, as lutas realizadas são exatamente contra os modos de subjetivação, contra a sujeição e as formas de assujeitamento. Por conta das mudanças históricas, sociais e políticas que marcam nosso tempo, essas lutas ganham maior visibilidade, temos visto ocorrer mudanças no alvo da resistência, que já não é mais o partido político ou o sindicato, pois esses têm tentado se ajustar a essas lutas, por exemplo, no caso do feminismo, os partidos políticos terem cota feminina para sua composição.

Mas, nem sempre foi assim. Não que as lutas contra a subjetivação sejam movimentos restritos à atualidade. De fato, em épocas passadas as lutas se dirigiam, especificamente às formas de dominação, no caso do feudalismo e às formas de exploração, no caso do capitalismo, mas elas acabavam por demandar também a produção de novas subjetividades.

Deveras, a luta “contra as formas de dominação étnica, social ou religiosa” e a luta “contra as formas de exploração que separam os indivíduos do que eles produzem” nem se quer deixaram de existir. Mas, hoje, as lutas são cada vez mais “contra as formas de sujeição – contra a submissão da subjetividade” (FOUCAULT, 2014a, p. 123).

Podemos falar, por exemplo, das lutas de resistência contra a submissão da subjetividade em relação ao Estado. Essa é uma das questões que Foucault (ibidem) aborda em sua análise das relações entre o sujeito e o poder e as práticas de resistência e de luta. Ele pontua que a forma de poder que o Estado exerce hoje é uma das heranças do poder pastoral, o tipo de poder que se exerceu na Idade Média como forma de dominação religiosa dos sujeitos.

2.3 Uma Nova Forma de Poder Pastoral

O tipo de força que o Estado hoje usa não é apenas totalizadora, é individualizante também. O Estado se dirige a todos e a cada um indivíduo ao mesmo tempo, assim, as relações de poder são travadas tanto num nível mais amplo, como entre grupos e

entidades, organizações, por exemplo, quanto entre as pessoas individualmente. Foucault diz:

Eu gostaria de destacar o fato de que o poder do Estado – e aí está uma das razões de sua força – é uma forma de poder, ao mesmo tempo globalizante e totalizadora. Jamais, eu penso, na história das sociedades humanas – e até na velha sociedade chinesa –, encontrou-se no interior das mesmas estruturas políticas uma combinação tão complexa de técnicas de individualização e de procedimentos totalizadores. Isso se deveu ao fato de que o Estado ocidental moderno integrou, sob uma forma política nova, uma velha técnica de poder que tinha nascido nas instituições cristãs. Essa técnica de poder, chamemo-la de poder pastoral (2014a, p. 124,125).

Para afirmar que a forma de poder exercida pelo Estado moderno é uma forma atualizada do poder pastoral, Foucault parte da ideia de que esse poder se constituiu numa das bases do capitalismo, que ele já existia muito antes da Reforma Protestante, mas que com ela passou a assumir novas formas e que, no presente, atua sobre as pessoas individualmente e como população através de um conjunto de mecanismos específicos.

Castor Ruiz, no artigo “O poder pastoral, a economia política e a genealogia do Estado moderno”, menciona alguns pensadores contemporâneos que buscaram analisar o Estado moderno em perspectivas diferentes daquelas que entendem a gênese dele como resultado das revoluções políticas burguesas dos séculos XVII e XVIII e das concepções filosóficas contratualistas.

Max Weber apresentou um excelente estudo sobre as profundas conexões havidas entre a “Ética protestante e o espírito do capitalismo”. Outros autores contemporâneos da teoria crítica como Horkheimer, Adorno, Arendt, Benjamin, produziram estudos imprescindíveis nesta linha. Também recentemente, M. Foucault e G. Agamben pesquisaram conexões mais íntimas do capitalismo, especificamente da economia política, com o poder pastoral (Foucault) e com a teologia econômica (Agamben). As pesquisas de ambos os pensadores se cruzam na noção de governo (2014, s/p).

Sobre o poder pastoral constituir as bases do capitalismo, é pertinente relacionar o pensamento de Weber e Foucault. Embora haja vários pontos de convergência entre o pensamento de ambos, tais como a questão do sentido da análise histórica, da análise das relações entre a reflexão e as práticas nas sociedades ocidentais, e de divergências, tais

como sobre o conceito de ‘tipo ideal’, de ascetismo e do entendimento sobre o Iluminismo (CASTRO, 2009), gostaríamos de focalizar apenas na questão do conceito de trabalho.

Há um ponto de concordância entre Max Weber e Foucault no que se refere à mudança no sentido do trabalho na passagem do feudalismo e para capitalismo. Em linhas gerais, Weber defende a ideia de que o capitalismo surge em decorrência da Reforma Protestante; de todas as mudanças que essa Reforma provocou no campo da ética, as transformações na concepção de trabalho foram as mais significativas, assim, Weber (1996) vincula a economia capitalista ao conteúdo doutrinal do protestantismo.

Na Idade Média o trabalho era visto como uma espécie de condenação divina. O cristão que trabalha para um senhor feudal pode garantir a sua salvação, mas não pode acumular riqueza, pois se ficar rico, perde seu ‘lugar no céu’, os ricos dificilmente poderiam ‘entrar no Reino de Deus’.

Com a Reforma Protestante, o ‘fiel’ trabalha e pode acumular bens, pode progredir materialmente, esse acúmulo de riqueza é visto como resultado das ‘bênçãos de Deus’. De modo que a relação de condição entre pobreza e Reino do Céu passa a se transformar, a se desfazer e a concepção de trabalho deixa de ter um caráter terreno para assumir um sentido espiritual.

Esse entendimento é compartilhado por Weber e Foucault. Porém, apenas nesse ponto, isto é, na compreensão da mudança do sentido do trabalho, Foucault concorda com Weber. Mas o pensamento Foucaultiano não se restringe ao entendimento de que essa mudança na concepção de trabalho produziu o capitalismo. O tipo de governo ou de racionalidade política que o capitalismo põe a funcionar se formou muito antes da Reforma Protestante.

Em primeiro lugar, podemos dizer que Foucault, em sua preocupação de analisar os diferentes modos de subjetivação do ser humano em nossa cultura, acabou por elaborar uma analítica histórica do poder. E de todas as hipóteses que elabora sobre o funcionamento do poder, a forma mais acabada a respeito de como o poder atua pode ser encontrada no conceito de governo (CASTRO, 2009).

Foucault (2012a) situa o surgimento do governo, ou das artes de governar, a partir do século XVI relacionado a múltiplos aspectos. O que não quer dizer que o exercício do poder atuando sobre a condutas de outros tenha também seu começo aqui. Na Antiguidade greco-romana e na Idade Média já existia o exercício do poder sobre os sujeitos para

produzir suas subjetividades. Porém, temos dois casos em que o poder é exercido de formas diferentes: o pastor e o político.

Interessa-nos tratar aqui, ainda que de modo sucinto, sobre o poder pastoral. Entender como ele foi exercido e como sofreu deslocamentos, sendo absorvido pelo Estado moderno se torna relevante para as análises que realizamos nas seções posteriores, onde tentamos pensar sobre elementos do poder pastoral que se mantiveram fora da instituição eclesiástica, isto é, como ele se expande em instituições não-eclesiásticas e disciplinares como a escola, por exemplo.

Uma das características mais importantes do poder pastoral é que ele é exercido sobre os sujeitos de modo individual. A Lei Mosaica constituía um verdadeiro guia de preservação da vida, continha orientações específicas referentes à saúde e segurança dos judeus. Cada um deveria seguir a lei, caso contrário, seria submetido às punições nela previstas. O pastor deveria zelar pela obediência individual à lei e à sua respectiva punição em caso de violação. Assim, é possível observar que o cuidado do pastor sobre o rebanho focalizava a exterioridade de seu corpo (COSTA, 2007).

O poder pastoral se movimenta sobre as ações dos sujeitos com o intuito de guiá-los para a salvação. No pastorado judeu a salvação significava, num primeiro momento, à chegada da Terra da Promessa e, depois, voltava-se à expectativa da chegada do Messias para uma salvação plena. Os profetas, no papel de pastores, seriam precursores do Messias, obedecê-los significava alcançar a salvação.

No Cristianismo, esse poder sofre alguns deslocamentos. No pastorado cristão, a atuação do pastor continuou a cuidar e proteger o rebanho, mas a preocupação volta-se a interioridade do indivíduo, a Lei Mosaica é substituída pela 'lei inscrita no coração'. O coração, como a sede das motivações, e a alma, isto é o indivíduo como um todo, deveriam ser conduzidos, controlados e vigiados, pois deles fluem naturalmente os desejos errados, os reflexos da imperfeição.

De todo modo, são os elementos da tradição hebraica e do cristianismo que irão compor essa primeira forma de poder pastoral.

Foucault enumera quatro elementos característicos dessa nova forma de poder: 1) A responsabilidade do pastor concerne não só à vida das *ovelhas*, mas a todas as suas ações. Os pecados do rebanho são imputáveis, em última instância, ao pastor. 2) A relação entre o pastor e suas ovelhas é individual e total. 3) O pastor deve conhecer o que se passa no mais íntimo de suas ovelhas. Aqui vão reunir-se duas práticas

que provinham das tradições pitagóricas, estoica e epicúrea: o exame e a direção da consciência. É nessa reunião que adquirirá forma a doutrina da obediência concebida como submissão total. 4) O pastor deve conduzir suas ovelhas pelo caminho da mortificação, uma espécie de morte cotidiana neste mundo. Essa técnica é, na realidade, uma forma de relação consigo mesmo (FOUCAULT, apud, CASTRO, 2009, p. 329, grifo do autor).

No Estado moderno, o poder pastoral continua voltado à individualidade, mas agora com uma nova configuração, nesse caso, o poder pastoral passa a atuar fora da instituição eclesiástica, deixando de estar direcionado para as leis e preceitos divinos para voltar-se aos elementos oriundos do Estado.

O Estado moderno abança e adapta as práticas do poder pastoral não só no que tange às técnicas individualizantes, mas além do corpo, passa a estender-se aos indivíduos enquanto grupo, enquanto população. Foucault enumera pelo menos três aspectos que caracterizam essa nova forma de poder pastoral.

Primeiro, há mudança no seu objetivo, a ‘salvação’ agora volta-se para a vida terrena, assumindo os sentidos de “saúde, bem-estar [...], segurança, proteção contra acidentes” (FOUCAULT, 2014a, p. 126). Foucault estudou a função que a polícia exercia quando criada, no século XVIII, para não apenas manter a lei e a ordem, mas também para proteger os governos dos inimigos e proteger a população de tudo o que pudesse ameaçá-la, como forma de garantir a expansão da economia.

Segundo, o poder pastoral se torna mais intenso por conta da canalização de instituições antigas para o exercício das funções pastorais, tal como a família e de sua ampliação administrativa, isto é, não apenas o Estado e suas instituições, tal como a polícia, mas também “empresas privadas, sociedades de assistência, benfeitores e, de maneira geral, filantropos” (ibidem, p. 127).

E, por fim, em decorrência das duas mudanças anteriores, foi possível focalizar “o desenvolvimento do saber no homem em torno de dois polos: um, globalizante e quantitativo, dizia respeito à população; outro, analítico, dizia respeito ao indivíduo” (ibidem, p. 127).

Seguindo essa linha de análise temos, então, duas formas do novo poder pastoral, que Foucault deu o nome de biopoder. O governo dos corpos, que Foucault chama de *disciplina* e o governo das populações, o que ele chama de *biopolítica*. Ambos voltados

para o homem enquanto ser vivente, porém, cada um atua num nível diferente. A disciplina atua sobre o corpo-indivíduo e a biopolítica sobre o corpo-espécie.

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo; nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII formulas gerais de dominação (FOUCAULT, 2011, p. 133).

Foucault diferencia esse tipo de disciplina daquelas que ocorrem em diferentes relações de dominação tal como na escravidão, relações de domesticidade, de vassalagem, do ascetismo e das do tipo monástico. É quando surge uma ‘arte do corpo humano’ preocupada em aumentar as habilidades desse corpo, tornando-o mais útil e ao mesmo tempo, em diminuir suas forças em termos de rebeldia, para se tornar mais obediente.

Esse tipo de disciplina já existia há tempos, não é uma novidade, mas ao longo do tempo, ela foi se transformando, e algumas de suas técnicas básicas propagaram-se e a partir do século XVII assumiram amplas dimensões no corpo social.

Essas técnicas funcionam no plano das minúcias do corpo, numa ‘anatomia política do detalhe’ que controla o corpo para melhor utilizá-lo. Todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processos e de saber, de descrições, de receitas e de dados que produziram ao longo da era Clássica, segundo Foucault (2011), o nascimento do homem do humanismo moderno.

Mas essa nova forma de poder pastoral, que também foi nomeada de biopoder, também atua no eixo da biopolítica. A biopolítica, concentra-se na atuação sobre a vida, nas políticas da vida biológica, inclusive, podemos citar aqui as políticas da sexualidade. É aqui, na sexualidade, que vemos a atuação do biopoder ganhar mais profundidade e espaço, a sexualidade está situada no cruzamento da disciplina com a biopolítica.

O resultado dessa interseção produz, por exemplo, as anomalias sexuais, entre elas, a homossexualidade, pensada como um risco para a reprodução da espécie humana, logo se torna, então, uma preocupação da biopolítica.

Ainda tentando demonstrar a diferença e a complementariedade entre disciplina e biopoder, pode-se inferir que a primeira opera na relação corpo-organismo-disciplina-instituição e a segunda na série população-biologia-regulamentação-Estado. O foco passa, portanto, das

instituições ao Estado, da construção da norma para a regulamentação. O encontro entre a norma e regulamentação fica mais claro em determinados casos, como na esfera da sexualidade que adquire, desde o século XIX, uma importância estratégica. A sexualidade envolve tanto o comportamento corporal quanto o processo biológico, exigindo, assim, um controle disciplinar, individualizante, vigilante, ao mesmo tempo em que, pelos seus efeitos procriadores, a preocupação passa do corpo do indivíduo para a população. Portanto, para Foucault (1988), a sexualidade está exatamente na encruzilhada do corpo e da população, o que explica o investimento e dependência na disciplina e também na regulamentação (SEFFNER, FERRARI, 2009, p. 199).

A *norma* e a *sociedade da normalização* são conceitos estritamente ligados ao biopoder. Normalização “refere-se a esse processo de regulação da vida dos indivíduos e das populações. Nesse sentido, nossas sociedades são sociedades da normalização”. A norma “é o que pode aplicar-se tanto a um corpo que se quer disciplinar como a uma população que se quer regularizar” (CASTRO, 2009, p. 309).

Embora todos esses conceitos estejam interligados, ponderamos que os conceitos de biopolítica e os voltados à questão da normalização são ferramentas mais produtivas para as análises em torno do nosso objeto de estudo, sobretudo, porque é no entrecruzamento da norma da disciplina e da regulação biopolítica, no contexto da sociedade da normalização, que se encontra a questão da sexualidade.

Além disso, a biopolítica se constitui como uma das artes de governar, no que se refere especificamente ao governo dos outros, então, é uma forma política da governamentalidade. Foucault pontuou dois eixos de atuação do governo, aquele que se dá no âmbito da relação entre os sujeitos e aquele que se dá na relação do sujeito consigo mesmo.

No primeiro eixo, governar significa pôr em funcionamento um “conjunto de ações sobre ações possíveis”, isto é, atuar sobre as condutas dos sujeitos, sobre o modo como se comportam. E no segundo, refere-se ao domínio dos desejos e dos prazeres (FOUCAULT, apud, CASTRO, 2009, p. 190). Todos esses modos de governar irão produzir as subjetividades dos sujeitos, podemos dizer que os modos de governar põem a funcionar certos modos de subjetivação.

Uma das técnicas do poder pastoral diretamente relacionada aos modos de subjetivação é a confissão. Essa técnica surge no cristianismo primitivo, mas na modernidade atualiza-se através da incorporação de novos elementos. A confissão tem a ver com o conhecimento de si, da verdade sobre si a partir da relação estabelecida com o

poder.

Em ‘O governo dos vivos’ Foucault (2014) faz uma análise da relação entre a aleturgia – a manifestação da verdade⁴⁶ – e a confissão. Uma verdade que se manifeste na forma de subjetividade e que produza efeitos para além da ordem do conhecimento, isto é, para a ordem da salvação e libertação para todos

A confissão é pensada por Foucault como um dos elementos do sacramento da penitência e a designa como um dos procedimentos de inserção do sujeito nos procedimentos de manifestação da verdade. Quando a pessoa descobre uma verdade a respeito de si mesma, tem-se um ato de verdade refletido, que também pode ser chamado de confissão.

É o que se chama de confissão, quando alguém pode dizer: eis o que eu fiz, eis o que no fundo da minha consciência aconteceu, eis que intenções eu tinha, eis o que, no segredo da minha vida ou no segredo do meu coração, constituiu uma falta ou constituiu o meu mérito (2014, p. 76).

Foucault volta-se então para o cristianismo primitivo para aprofundar a constituição histórica da relação do governo dos homens com os atos refletidos de verdade, isto é, a confissão. Inquietou Foucault saber por que o poder requer dos indivíduos não apenas que se coloquem à obediência dele, mas por que também demanda que eles digam uma verdade sobre si mesmos, o que são e porque agiram de tal ou qual modo.

Esse procedimento de falar sobre si, dizer uma verdade sobre si, manifestar o seu verdadeiro eu, constitui-se, para Foucault num certo tipo de regime de verdade. Um regime de verdade poderia ser definido, então, como a força que compele os indivíduos a atos de verdade, um conjunto de regras, uma mistura de forças, uma verdade que obriga, que “determina a forma desses atos e estabelece para esses atos condições de efetivação e efeitos específicos. Em linhas gerais, [...] é o que determina as obrigações dos indivíduos quanto aos procedimentos de manifestação do verdadeiro eu” (ibidem, p. 85).

No cristianismo, Foucault identifica dois regimes de verdade, o da fé, que se refere à aceitação do conteúdo das crenças e sua manifestação através de atos de fé e o regime

⁴⁶ Foucault define aleturgia como “o conjunto dos procedimentos possíveis, verbais ou não, pelos quais se revela o que é dado como verdadeiro em oposição ao falso, ao oculto, ao indizível, ao imprevisível, ao esquecimento” (2014, p. 8).

da confissão, onde o ponto de subjetivação se centraliza no ato de dar a conhecer-se, tornar explícito de forma mais plena possível os segredos individuais.

A confissão se torna reconhecimento da culpa e o confessor é quem organiza, regulamenta, ritualiza esse conhecimento [...]. Logo, o cristianismo é, bem no fundo, essencialmente a religião da confissão, na medida em que esta se encontra no ponto de contato entre o regime da fé e o regime do reconhecimento das faltas, e são os dois regimes de verdade que, desse ponto de vista, embasam o cristianismo (ibidem, p. 78).

A confissão tem acompanhado os indivíduos através de toda a cultura antiga, e foi se mantendo ao longo do tempo como algo essencial para a execução do poder em sua face justa e autêntica. “Não há poder justo e legítimo se os indivíduos não dizem a verdade sobre si mesmos para que o poder, efetivamente, seja restabelecido de acordo com as leis [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 82).

E esse é um dos nossos principais interesses. Entender o modo como o discurso de combate à homofobia está produzido no currículo do SPE aciona não só campos de saberes que objetificam os sujeitos, mas também os subjetivam e assujeitam.

Com base nas análises que Roberto Machado faz na introdução de *Microfísica do poder* (FOUCAULT, 2012), a respeito do caminho metodológico empreendido por Foucault em sua trajetória de investigação desde *A história da loucura* (1961) até *A História da sexualidade I – a vontade de saber* (1976), podemos situar quais de suas obras deram maior suporte tanto para o percurso que percorremos no levantamento dos dados como na própria análise e entendimento do objeto de investigação.

Machado (2012) pontua que nas obras *A história da Loucura* (1961), *O nascimento da clínica* (1963), *As palavras e as coisas* (1966) e *A arqueologia do saber* (1969) Foucault empregou instrumentos metodológicos para responder sobre *como* os saberes apareciam e se transformavam, ou seja, desenvolveu uma análise arqueológica do saber.

A partir das obras *Vigiar e Punir* (1975) e *A vontade de saber* (1976), Foucault inaugura um tipo de análise que irá chamar de genealogia. Neste caso, as análises se centravam não no *como*, mas no *porque* os saberes eram produzidos. Para Machado, é aqui que Foucault introduz em suas análises históricas “a questão do poder como instrumento de análise capaz de explicar a produção dos saberes” (2012, p. 11, 12).

Foucault situa a análise genealógica do seguinte modo:

É preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta *da constituição do sujeito na trama histórica*. É isso que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma histórica que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história (2012, p. 44, grifo meu).

O problema do sujeito é a questão central que atravessa a obra de Foucault como um todo, mas com diferentes inflexões. Num primeiro momento, a preocupação com o sujeito e o saber, o que marca a fase arqueológica, Foucault faz um estudo da história moderna das disciplinas, das formas de saber.

Das obras que marcam essa fase arqueológica, uma assume relevância para a análise deste objeto de estudo, *História da Sexualidade I – a vontade de saber*. A escolha desta se dá por ser aquela em que Foucault analisa a história da vontade de verdade sobre sexo e sexualidade, isto é, a formação do dispositivo de sexualidade.

Aliás, convém destacar que Foucault não tematizou a educação, porém, muitas de suas ferramentas analíticas podem ajudar a pensar os problemas da educação. Neste caso, é necessário operar deslocamentos conceituais, ou seja, adotar um conceito que Foucault usou em uma determinada área ou campo e pensar em como ele pode ser aplicado à educação.

Da fase em que Foucault prioriza a abordagem genealógica, isto é, em que ele faz a genealogia das relações de poder, em que se põe a pensar sobre o biopoder e a biopolítica, a obra *O nascimento da biopolítica* servirá como base de análise.

E por fim, da fase do estudo da ética e das formas de subjetivação, em que Foucault se volta à Antiguidade Clássica, helenística e romana, as obras *História da Sexualidade II e III*, *O governo dos vivos* e *A hermenêutica do sujeito*, por abordarem a atuação do poder sobre o corpo, a constituição de modos de subjetivação que produzem sujeitos de determinado tipo e que fazem com que este sujeito se relacione consigo mesmo de um modo específico, serão obras basilares nas análises que desenvolvemos nesta pesquisa.

Da coleção ‘*Ditos & Escritos*’, dois volumes tratam de temas pertinentes a esta pesquisa, o volume V, *Ética, sexualidade e política* e o volume IX, *Genealogia da ética*,

subjetividade e sexualidade. Além destas, *A ordem do discurso* e *Arqueologia do Saber*, contribuíram de forma relevante para o percurso metodológico na análise do objeto de pesquisa.

3 A MATÉRIA VIVA DO DOCUMENTO

O caráter interministerial da política pública para os LGBT tem permitido a atuação do Ministério da Saúde (MS) em parceria com o Ministério da Educação (MEC), partindo da ideia de que além de cuidar da saúde dos LGBT, aumentando e qualificando o atendimento ofertado no SUS, o enfrentamento à situação de vulnerabilidade à AIDS/HIV e DST no caso dos LGBT demanda um trabalho preventivo.

Desse modo, o MS, em parceria com o MEC, com a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Fundo das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNICEF) lançaram em 2007 o Programa Saúde na Escola (PSE).

O direito à saúde, articulado ao direito à educação, constitui o eixo norteador principal do Programa Saúde na Escola, criado em 2007. Assim, o PSE é uma política intersetorial do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação e deve ser estendido aos educandos de todas as escolas da educação pública básica do país: estaduais e municipais.

A partir de 2013, o PSE foi ampliado para as creches (incluindo as conveniadas), pré-escolas, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos e acontece em todos os municípios brasileiros que possuem Atenção Básica em Saúde que pode ser composta por: Equipes de Unidades Básicas de Saúde, Equipes de Saúde da Família e Equipes de Agentes Comunitários de Saúde.

Com a adesão do Município ao PSE cada escola indicada passa a ter uma Equipe de Saúde da Atenção Básica de referência para executar conjuntamente as ações. O PSE se dá com a interação dessas Equipes de Saúde da Atenção Básica com as Equipes de educação, no planejamento, execução e monitoramento de ações de prevenção, promoção e avaliação das condições de saúde dos educandos.

As ações previstas como essenciais no PSE variam de acordo com o nível de ensino e estão compreendidas em três componentes: Componente I: Avaliação das condições de saúde, Componente II: Promoção da saúde e prevenção das doenças e agravos, Componente III: Capacitação permanente dos profissionais de saúde e educação.

No “Componente I: Avaliação das condições de saúde” estão previstas ações no âmbito da: saúde nutricional, saúde ocular, saúde bucal, saúde auditiva, saúde clínica (situação vacinal e doenças), saúde psicossocial. No “Componente II: Promoção da saúde e Prevenção de doenças e agravos” estão previstas ações no âmbito da: alimentação saudável, prática corporal, saúde sexual e reprodutiva (SPE), prevenção ao uso de drogas

(SPE), cultura de paz, saúde mental, saúde ambiental e desenvolvimento sustentável. No “Componente III: Capacitação permanente dos profissionais de saúde e educação” estão previstas qualificações para abordagem das temáticas dos Componente I e II.

Como as ações integram o cotidiano da escola? Quando uma escola passa a fazer parte do PSE ela deve qualificar seu Projeto Político Pedagógico para inclusão de novas abordagens do PSE, de maneira transversal; caso a abordagem das temáticas do PSE já esteja prevista no Projeto Político Pedagógico são essas que devem ser consideradas como ações do programa.

É recomendado que Equipes de Saúde da Atenção Básica na relação com a Escola: participem do planejamento das ações; realizem as ações conjuntamente com a escola quando necessário; participem da avaliação das ações; e mantenha a Equipe da Escola informada quanto aos encaminhamentos de saúde dos educandos.

Fica evidente que o PSE se trata de uma política que integra o acontecimento da promoção da saúde e marca a sua continuidade no campo da educação, e neste acontecimento, dispositivos atuam estrategicamente na governamentalidade dos sujeitos, objetivando-os e subjetivando-os pelos discursos e normas. O biopoder, em sua intenção de ‘fazer viver’, atua sobre os corpos dos sujeitos escolares, classificando corpos vulneráveis e corpos resistentes, e produz o ideal de aluno para a sociedade normalizadora - ‘aluno saudável’ (LOPES, 2012; ALMEIDA, 2013).

Nesse contexto, a AIDS tem sido pensada como uma das ameaças na produção do aluno saudável. O crescimento dos índices de contaminação entre os jovens nos últimos anos coloca para a escola mais uma função, além da promoção da saúde, a de investir na sexualidade dos alunos para produzir a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e da AIDS.

A preocupação com a saúde dos jovens assume uma proporção maior no caso dos que são constituídos como estando em situação mais propensa de contágio a essas doenças, os jovens LGBT. Assim, é também produzido o sujeito ‘aluno vulnerável’. No caso destes, a homofobia tem sido colocada como um empecilho a mais para à produção do ‘aluno saudável’.

Os discursos que os documentos de saúde voltados à escola põem em circulação dizem que as situações de homofobia limitam este jovem no acesso à informação sobre as doenças e aos insumos de saúde, no caso dos que já estão doentes.

Assim, diferente do que ocorreu no caso do Kit Escola Sem Homofobia, a entrada na escola dos discursos sobre gênero, sexualidade, orientação sexual através do SPE e do projeto SPE não se tornou foco de polêmica.

Poderíamos questionar: por que o kit do projeto Escola Sem Homofobia foi suspenso, por focar a dimensão afetiva da sexualidade de LGBT, enquanto que a série de fascículos do projeto SPE, que no Fascículo 8 ‘Diversidades Sexuais’ enfatiza a vulnerabilidade dos jovens LGBT às DST/AIDS e que coloca a homofobia como um obstáculo ao acesso à informação, prevenção e aos insumos de saúde, circula tranquilamente pelas escolas brasileiras?

Quando se coloca a homofobia num regime discursivo de garantia do direito à saúde, torna-se esse discurso aceitável, é permitido falar da homossexualidade, gênero e homofobia porque a “vida” está em jogo, a saúde dos jovens, e conseqüentemente, sua produtividade. Assim, ao mesmo tempo em que o discurso sobre sexo, sexualidade e gênero se prolifera no âmbito escolar, por outro lado ele também é controlado, interditado, não se pode falar sobre esses temas em qualquer regime discursivo.

O PSE e SPE foram implementados em todos os 26 estados do Brasil e no Distrito Federal, em aproximadamente 600 municípios e o material pedagógico produzido teve grande circulação nas escolas públicas.

Desde 2013, as instituições de ensino de todos os níveis de ensino e de todos os municípios do país já podem se cadastrar no SPE no início de cada ano, através do sistema de pactuação disponibilizado no sítio eletrônico “simec.mec.gov.br”. O último ciclo de adesão foi aberto em 2015, com mais de 70.000 escolas vinculadas, e o ciclo para 2016 ainda não foi iniciado.

O PSE incorporou o projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) que já funcionava, desde 2003, em vários municípios do Paraná e em outras capitais brasileiras que registraram altos índices de infecção pelo vírus HIV entre jovens. Desse modo, o SPE foi criado para reduzir a vulnerabilidade de adolescentes e jovens às DST, à infecção pelo HIV e à gravidez não planejada.

A partir do PSE, o projeto SPE passa a ser desenvolvido em todos os Estados da federação, com ações nas escolas e nas unidades de saúde. O projeto, porém, destaca a escola como o melhor espaço para a articulação das políticas voltadas para adolescentes e jovens, pois é na escola onde se pode encontrar todos os sujeitos alvo do processo de

promoção da saúde e prevenção de doenças: alunos, famílias, profissionais da educação e da saúde.

Certamente que nem todas as escolas que aderem ao PSE realizam as oficinas do Projeto Saúde e Prevenção na Escola, mas todas são orientadas sobre o material educativo/pedagógico disponibilizado eletronicamente e devem cumprir os conteúdos e ações dos componentes do programa. Muitas secretarias de educação e escolas receberam a coletânea de fascículos impressa pelos correios, como foi o caso da Secretaria do Estado de Educação do Pará.

Mas independentemente do número de escolas que realizam ou não as oficinas do SPE, os dados acima nos ajudam a ter dimensão da proporção que a política de promoção da saúde tem assumido, o grau de aceitabilidade por parte das instituições em promover a saúde dos alunos em todas as dimensões preconizadas no projeto nos dão pistas de quão desejável tem sido para estas instituições a produção de alunos saudáveis. Além disso, as Unidades de Saúde e muitas ONGs também têm utilizado os fascículos do SPE em atividades educativas, neste caso, realizadas em espaços não-escolares.

É importante chamarmos a atenção para o fato de que, especificamente na política de saúde voltada ao campo da educação, tendo como um dos documentos principais o SPE, a proposta de integração entre saúde e educação para a promoção de ações em ‘saúde preventiva’, nas áreas temáticas dos direitos sexuais e reprodutivos, prevenção das DST/Aids, drogas e gravidez juvenil, tem ocupado um lugar central.

Daí decorre o investimento do governo federal em produzir políticas públicas, ações e todo um conjunto de material didático pedagógico, mencionados nos documentos como ‘produtos’, articulando esses temas.

No caso em que estamos tratando, estes são os seguintes ‘produtos’ do projeto SPE:

- a) Saúde e Prevenção nas Escolas: diretrizes para implementação do projeto;
- b) Saúde e Prevenção nas Escolas: atitudes para curtir a vida – guia para formação de profissionais de saúde e educação;
- c) Saúde e Prevenção na Escola: História em Quadrinhos Saúde e Prevenção nas Escolas, com seis volumes;
- d) HQ SPE: um guia para utilização em sala de aula;
- e) Série de fascículos Saúde e Prevenção nas Escolas, intitulada ‘Adolescentes e Jovens para Educação entre Pares, com oito volumes.

Dentre estes produtos, constitui material empírico desta pesquisa a série de oito fascículos ‘Adolescentes e Jovens para Educação entre Pares. Esta série é composta pelos seguintes volumes: ‘Sexualidade e Saúde Reprodutiva’, ‘Adolescência, juventude e participação’, ‘Metodologias’, ‘Prevenção das DST, HIV e Aids’, ‘Álcool e outras Drogas’, ‘Raças e Etnias’, ‘Gêneros’ e ‘Diversidades Sexuais’.

O objetivo central desses fascículos é promover estratégias, no âmbito do SUS e da escola, de promoção dos direitos sexuais e reprodutivos, de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DST e HIV, AIDS), e de educação sobre álcool e drogas.

Os temas abordados são sexualidade, prevenção das DST/AIDS, cidadania, participação, direitos, relações de gênero, diversidade sexual e raça e etnia. Estes temas devem ser tratados no currículo das escolas numa abordagem pedagógica que inclua informação, reflexão, emoção, sentimentos e afetividade (BRASIL, 2011a).

Todos os fascículos estão organizados em formato de oficinas, estruturadas da seguinte forma: objetivos, material, questões a serem respondidas, tempo, integração, atividade, conclusão e finalização.

A oficinas contém, além de textos informativos sobre os principais conceitos trabalhados de acordo com o tema da oficina, informações de cunho legal expostos no quadro “Está na Lei” ou “Está no ECA”, que aparecem em quase todas as oficinas e apontam os mecanismos legais que respaldam os posicionamentos indicados e os casos de violação dos direitos.

Há ainda outros quadros, tais como “Depoimentos”, onde estão registrados os depoimentos de adolescentes e jovens sobre suas experiências de vida, suas dúvidas e anseios relacionados aos temas das oficinas e o quadro “Dicas” que dá sugestões de publicações, documentos oficiais, sobretudo, programas e projetos e os respectivos sítios eletrônicos em que podem ser acessados.

No final de cada fascículo são feitos destaques na seção ‘Para saber mais’ com indicação de filmes a serem trabalhados de acordo com os temas das oficinas e uma sessão “Perguntas e respostas” para aprofundar os conhecimentos sobre o assunto.

Todas as oficinas e atividades propostas na coletânea de fascículos SPE se baseiam em obras já publicadas pelo MEC, Ministério da Saúde ou em publicações das organizações não governamentais parceiras do projeto, tais como a Comunicação em Sexualidade (ECOS) e a Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade, Amor (CORSA).

Quando se trata de pesquisa documental conforme o aporte teórico/metodológico utilizado nesta pesquisa, alguns aspectos aparentemente irrelevantes precisam ser mencionados em relação aos documentos do projeto SPE.

Quanto à distribuição e disponibilidade material, por exemplo. A tiragem da primeira edição dos fascículos, em 2011, foi de 10.000 exemplares, tendo sido impressos, em 2010, 2.300 exemplares enviados para escolas e secretarias de educação de todo o país.

Independente da tiragem impressa, a versão digital dos documentos está disponível em vários sítios eletrônicos. Nas páginas eletrônicas dos sites das agências da ONU, UNICEF (www.unicef.org.br), UNPFA (www.unfpa.org.br), UNAIDS, no site do MEC (www.mec.gov.br), na Biblioteca Virtual em Saúde do MS (bvsmms.saude.gov.br), na página do Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais (www.aids.gov.br), e em outros ‘blogspots’, tal como o do SINTEP/MT (diversidadesexualdosintep.blogspot.com). Percebemos que o material é de fácil acesso.

Por outro lado, os manuais e livros elaborados pelas ONGs que atuam em parceria com o MEC, MS e a UNICEF e nos quais se baseiam as oficinas do SPE, tais como o livro ‘Diversidade sexual na escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens’ (ECOS, CORSA) e o livro ‘Guia de Orientação Sexual (GTPOS, ABIA, ECOS) não estão disponíveis em versão eletrônica para download no site da ECOS.

Outro aspecto relevante se refere ao *design*, a composição das seções que compõe as oficinas e a abordagem pedagógica dos fascículos. As capas e imagens são coloridas, transmitem a ideia de informalidade e descontração, nas imagens que representam os jovens, estes aparecem sorridentes, felizes, os rostos não são bem definidos, embora seja possível perceber que são rostos alegres, como mostra a figura 1.

Figura 1 – O rosto dos jovens retratados nos fascículos do SPE



Fonte: SPE, vol. 2, capa.

Na figura 2, assim como em outras imagens que representam os jovens nos fascículos, é evidenciado um modo de vida descontraído, aparentam estar se divertindo ou vivendo de modo saudável e responsável aquilo que a vida e a juventude podem lhes proporcionar.

Há um discurso no documento dos fascículos de que é necessário desconstruir a ideia historicamente produzida de que os adolescentes e jovens são irresponsáveis, de que são um ‘problema social’ por levarem uma vida de riscos e desatinos.

A adolescência e juventude é produzida por meio das imagens e discursos como uma excelente fase da vida, as imagens ajudam a produzir uma vida onde os jovens são focalizados a partir de um ponto de vista positivo, são destacados por sua “força renovadora”, assim, ao invés de uma fase turbulenta e problemática, a adolescência e juventude são produzidas como uma fase cheia de “potencialidades”.

Desse modo, as oficinas se propõem a usar essa potencialidade para a solução dos conflitos que os jovens enfrentam na sociedade. Se a potência dos adolescentes e jovens

for conduzida na direção certa, eles poderão adotar outras posturas diante dos problemas sociais, poderão entender os conflitos que se passam a sua volta e atuar ativamente na superação desses conflitos.

A produção dos adolescentes e jovens como sujeitos de direitos os torna pessoas mais propositivas, mais responsáveis, mais autônomas e, conseqüentemente, mais felizes, ou seja, é possível se divertir, viver os prazeres que a sua sexualidade pode lhes proporcionar, por exemplo, sem se expor a riscos, mas de modo seguro. No âmbito da sexualidade, ver-se como sujeito de direitos significa ter clareza de que qualquer pessoa, independente de suas particularidades e diferenças, pode ter uma vida 'sexual saudável, segura e prazerosa'.

Figura 2 – O estilo de vida dos jovens retratados no SPE

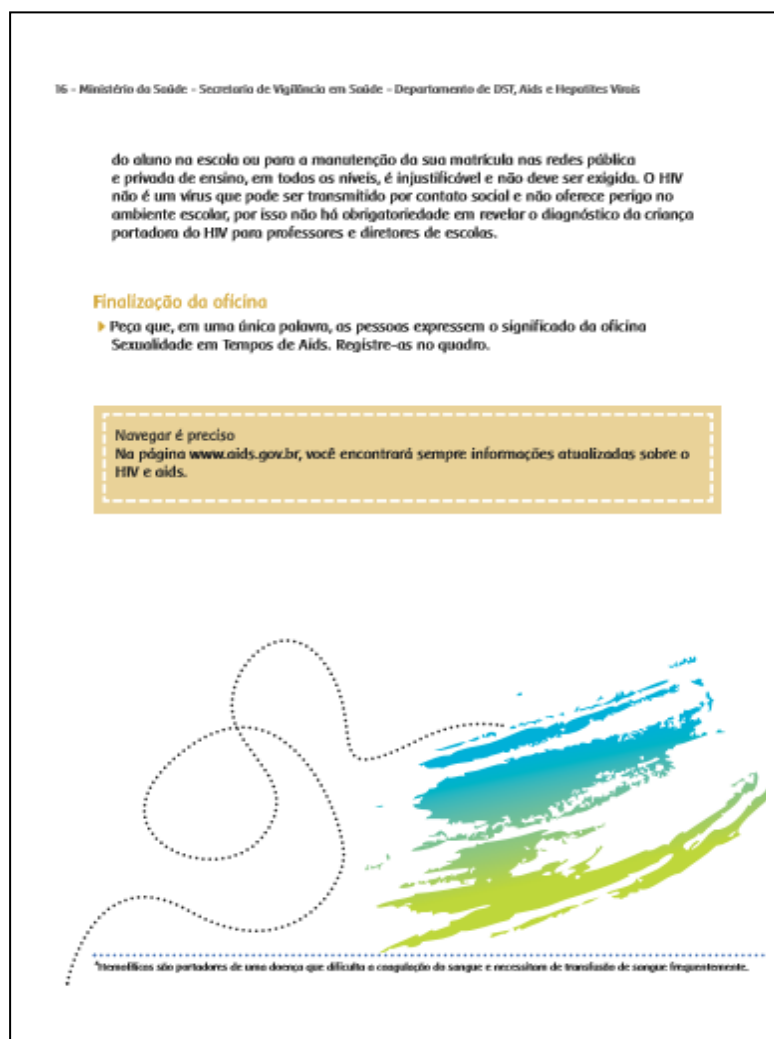


Fonte: SPE, vol. 4, p.11.

O recorrente uso do recurso de pingos de tinta, pontilhados, imagens de folhas de caderno rasgadas, depoimentos escritos a punho em folhas de caderno, reforçam a ideia de algo em construção, da tônica da proposta do material, que são as oficinas. Desse modo, fica a ideia de que ali se está construindo algo, é um lugar de fabricação, elaboração de coisas novas. Assim, notamos que estrutura das oficinas e a edição gráfica dos fascículos se propõe a deixar o participante/leitor livre para arriscar-se, doar-se a um tipo de emoção e liberdade para refletir e falar sobre sua sexualidade.

A imagem 3 apresenta uma das páginas em que o uso de tinta e os pontilhados é utilizado. Esse recurso é utilizado em várias páginas de todos os volumes da coleção. A coletânea impressa usa papel reciclado e tanto nela quanto na versão digital as letras das seções e os títulos das oficinas são coloridas com tons vibrantes.

Figura 3- O uso dos recursos de tinta e pontilhados



Fonte: SPE, volume 4, p. 16.

Os textos das oficinas, as atividades e algumas das informações disponibilizadas nas seções e quadros foram retirados de publicações do MEC, MS, das ONGs parceiras e nas recomendações de alguns documentos oficiais.

Estas publicações estão todas disponíveis nos endereços eletrônicos das ONGs, do MEC e MS. Apenas um livro elaborado pela ECOS não está disponível na versão eletrônica, trata-se do ‘Guia de Orientação Sexual’. O Quadro 1 apresenta as publicações e documentos, informados em cada fascículo, que subsidiam as oficinas:

Quadro 1 – Publicações e documentos norteadores dos fascículos

Volumes dos Fascículos	Publicações/documentos
Volume 1 - Sexualidade e Saúde Reprodutiva	Parâmetros Curriculares Nacionais volume ‘Saúde’ (MEC) Parâmetros Curriculares Nacionais, volume ‘Orientação Sexual’ (MEC) Marco Teórico Referencial: saúde sexual e saúde reprodutiva de adolescentes (MS)
Volume 2 - Adolescência, Juventude e Participação	Marco Legal: saúde, um direito de adolescentes (MS) Marco Teórico e Referencial: saúde sexual e saúde reprodutiva de adolescentes (MS) Plano Nacional de Políticas para a Juventude
Volume 3 – Metodologias	-
Volume 4 - Prevenção das DST, HIV e aids	Guia de Orientação Sexual (ECOS, GTPOS, ABIA) Marco Teórico e Referencial: saúde sexual e saúde reprodutiva de adolescentes’ (MS) Parâmetros Curriculares Nacionais volume ‘Saúde’ e volume ‘Orientação Sexual’ (MEC)
Volume 5 - Álcool e outras Drogas	Parâmetros Curriculares Nacionais volume ‘Saúde’ (MEC) Política Nacional sobre Drogas (MS)
Volume 6 - Raças e Etnias	Parâmetros Curriculares Nacionais volume ‘Pluralidade Cultural’ (MEC) Política Nacional de Saúde Integral da População Negra
Volume 7 – Gêneros	Parâmetros Curriculares Nacionais volume Orientação Sexual (MEC)
Volume 8 - Diversidades Sexuais	-Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos (MEC/SECADI) Diversidade Sexual na Escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens (CORS/ECOS)

Fonte: elaborado pela autora

Do material empírico desta pesquisa, isto é, da coletânea de oito fascículos do SPE, teremos como foco principal de análise os fascículos “Prevenção das DST, HIV e AIDS” e “Diversidades Sexuais”, pois é nestes que se encontram de forma mais profícua as formações discursivas ligadas ao objeto de estudo aqui eleito. Porém, é certo que os discursos que compõem as oficinas se entrelaçam amiúde, e algumas formações discursivas se repetem em todos os fascículos.

Para facilitar a identificação dos documentos do SPE nas análises à frente, elaboramos a seguinte identificação para os volumes:

Quadro 2 - Identificação dos documentos

Referência	Documento	Identificação
BRASIL, 2011a	Volume 1 - Sexualidade e Saúde Reprodutiva	SPE, v.1
BRASIL, 2011b	Volume 2 - Adolescência, juventude e participação	SPE, v.2
BRASIL, 2011c	Volume 3 – Metodologias	SPE, v.3
BRASIL, 2011d	Volume 4 - Prevenção das DST, HIV e aids	SPE, v.4
BRASIL, 2011e	Volume 5 - Álcool e outras Drogas	SPE, v.5
BRASIL, 2011f	Volume 6 - Raças e Etnias	SPE, v.6
BRASIL, 2011g	Volume 7 – Gêneros	SPE, v.7
BRASIL, 2011h	Volume 8 – Diversidades sexuais	SPE, v.8

Fonte: elaborado pela autora

Das publicações apontadas como base para as oficinas propostas nos fascículos acima mencionados, três foram produzidas pelas ONGs ECOS e CORSA, o ‘Guia de Orientação Sexual’, ‘Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos’ e ‘Diversidade Sexual na Escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens’, as demais pelo MEC e MS. São as mesmas ONGs que, em parceria com o MEC, elaboraram o kit pedagógico do projeto Escola Sem Homofobia.

Desde o lançamento do SPE tem-se primado pela intersetorialidade, interministerialidade e pela parceria com as organizações da sociedade civil, que participam como consultoras ou colaboradoras do projeto. A integração entre essas instâncias tem sido vista como um fator positivo na valorização do espaço escolar como um local privilegiado para a realização de ações em saúde sexual e reprodutiva (BRASIL, 2006c).

Quem elaborou as diretrizes e está encarregado de fazer o monitoramento e avaliação do projeto SPE é o Grupo de Trabalho Federal (GTF), composto pelo MEC, MS, UNESCO, UNICEF e UNFPA. Foi também o GTF que propôs a metodologia de ‘educação ente pares’, por entender que ‘adolescente aprende mais com adolescente’ (BRASIL, 2011h). O Quadro 3 apresenta a organização/composição das oficinas de cada um dos fascículos do projeto selecionados para análise:

Quadro 3 – Organização das oficinas por volumes dos fascículos

Volumes dos fascículos	Oficinas
Volume 1 - Sexualidade e Saúde Reprodutiva	Oficina 1- O que é sexualidade afinal? Oficina 2 – Namoro ou amizade? Oficina 3 – Tomada de decisão Oficina 4 – Estou grávida/grávido, e agora? Oficina 5 – Parque de diversões Oficina 6 – Direitos sexuais e direitos reprodutivos
Volume 2 - Adolescência, juventude e participação	Oficina 1 – A delícia de ser o que somos Oficina 2 – A escola que temos e a escola que queremos ter Oficina 3 – Adolescências, juventudes e participação Oficina 4 – Quero mais saúde Oficina 5 – Batata quente Oficina 6 – Participação e controle social
Volume 4 - Prevenção das DST, HIV e Aids	Oficina 1- Sexualidade em tempos de AIDS Oficina 2 – Medo de quê? Oficina 3 – Vulnerável, eu? Oficina 4 – Negociação no uso da camisinha Oficina 5 – Doenças sexualmente transmissíveis Oficina 6 – Trabalhando com rótulos e solidariedade
Volume 5 - Álcool e outras drogas	Oficina 1- A droga imaginária Oficina 2 – O que me dá prazer Oficina 3 – Tipos e efeitos das drogas no sistema nervoso central Oficina 4 – É fato ou boato? Oficina 5 – Redução de danos Oficina 6 – A escola e a prevenção ao uso de drogas
Volume 6 – Raças e Etnias	Oficina 1- Preconceito e discriminação Oficina 2 – Que país é esse? Oficina 3 – A escola e a discriminação Oficina 4 – Diversidades e vulnerabilidades Oficina 5 – Mídia e racismo Oficina 6 – Desigualdades raciais e políticas de inclusão
Volume 7 - Gêneros	Oficina 1- Um conceito chamado gênero Oficina 2 – Família hoje Oficina 3 – Gênero na mídia Oficina 4 – Gênero, sexualidade e saúde reprodutiva Oficina 5 – Uma história de desamor Oficina 6 – Gênero e cidadania
Volume 8 - Diversidades Sexuais	Oficina 1- A delícia de ser o que somos Oficina 2 – É ou não é? Oficina 3 – Situações desafiadoras Oficina 4 – Qualquer maneira de amor vale a pena Oficina 5 – Diversidades e violências Oficina 6 – Diferentes, porém, iguais

Fonte: elaborado pela autora

Em cada um dos fascículos, práticas e estratégias discursivas são postas em ação. Constituem-se em discursos que falam de uma verdade utilitarista sobre sexo e sexualidade, verdade que deve ser conhecida e usada pelos adolescentes e jovens, para que possam se proteger dos perigos que surgem na vida, para o cuidado de si e dos outros.

Entendemos que o documento do SPE é uma das unidades materiais do acontecimento do combate à homofobia, ou seja, ele é apenas uma unidade acessória em relação à unidade discursiva que dá apoio a ele. E, mesmo a unidade discursiva é variável e relativa, “só se constrói a partir de um campo complexo de discursos” (FOUCAULT, 1969, p.28).

Levando em conta esse campo discursivo complexo e tomados pela ideia de que os discursos não descrevem verdades, que não são construções acabadas, não fomos movidos em nenhum momento em nossas intenções de pesquisa pelo desejo de narrar o ‘modo exato’ em que o combate a homofobia acontece no currículo do SPE ou de defender a ideia de que o combate à homofobia na política curricular nacional se limita ao que está posto no SPE.

Pensamos que o que fizemos foi registrar aquilo que nossa experiência com este tema e com este objeto de estudo nos permitiu contar. No limite, contamos apenas uma verdade, entre muitas outras, sobre o combate à homofobia na educação escolar, uma verdade circunstancial, provisória.

3.1 O Tecido Documental – os enunciados e formações discursivas

No caminho metodológico o “problematizar” foi acionado desde o momento em que desconfiamos do combate à homofobia e nos propomos *pensar* sobre ele enquanto acontecimento já o estamos problematizando. Em Foucault, problematizar tem a ver com o ato de pensar. E o que é o *pensamento* para Foucault?

Não é o que habita uma certa conduta e dá a ela seu significado; em vez disso, é o que permite a alguém dar um passo atrás em relação a essa maneira de agir e reagir, a apresentá-la como um objeto de pensamento e questioná-la em relação a seu significado, suas condições e suas metas (FOUCAULT, 1984, p. 117, *apud* MARSHALL, 2008, p. 30).

Marshall (2008) nos ajuda a entender a relação entre o pensar e o problematizar em Foucault. A ideia de ‘dar um passo para trás’ remete a uma ação de liberdade, onde alguém é tomado pela ação de separar-se do que se faz com a intenção estabelecê-lo como um ‘objeto de pensamento e a refletir sobre ele como um problema’. É apenas a atitude de libertar-se do que se faz para pensar sobre o que se faz o que permite que um objeto do pensamento se torne um problema.

Mas, talvez ainda nos perguntemos: “como algo se torna um problema e ingressa no domínio do pensamento?” Foucault responde: “é necessário que um certo número de fatores os tenham tornado incertos, os tenham feito perder sua familiaridade, ou provocado um certo número de dificuldades” (1984, p.117 *apud* MARSHALL, 2008, p. 31).

Assim, problematizar o acontecimento do combate à homofobia envolve analisar e entender como este discurso penetrou no domínio de pensamento, como passou a circular nos documentos oficiais, no currículo, na escola, por que é conhecido por alguns e desconhecido por outros. Envolve descobrir por que falar sobre sexualidade e homofobia na escola pela via deste discurso e não de outro, por exemplo.

Tendemos, no nosso caso, mais para descrever como o conhecimento sobre homofobia é produzido num determinado momento histórico e num determinado lugar (documentos) do que desvelá-lo, sobretudo porque temos a compreensão de que ele não está oculto, à espera de ser revelado.

Ao descrever como este acontecimento irrompe já estamos problematizando-o e entrando no jogo de forças, na disputa em que ocorre essa produção do conhecimento sobre homofobia. A nossa vontade de verdade também está atuando nesse momento, pois estamos produzindo a nossa verdade provisória, dando o nosso sentido a esta ‘realidade’ que é o modo como o acontecimento do combate à homofobia irrompe no currículo do projeto SPE.

Entendemos que este ‘real’ é uma construção, um produto que resulta das representações que já o constituíram e que continuam a constituí-lo (COSTA, 1995), assim, pesquisar o que se passa em uma escola ou o que se escreve num documento à luz de uma dada teoria é construir um sentido para isso, pois nesse processo somaremos toda nossa carga existencial, transformaremos a nós mesmos, inventaremos o nosso sentido, a nossa verdade circunstancial, os produziremos pela nossa linguagem, pelos discursos que emitirmos.

Partindo dessas concepções, não caberia seguir um percurso metodológico no qual partiríamos de um conhecimento de uma dada realidade – a questão da homofobia nos documentos e na escola – para ‘pensar’ sobre ela, ‘explicá-la’, ‘problematizá-la’ e transformá-la. Pois entendemos que no projeto moderno a transformação está voltada para a superação das desigualdades pela educação, almeja-se empoderar o sujeito para se alcançar isso, de modo que a centralidade está no sujeito.

Em outra perspectiva, na teoria foucaultiana, por exemplo, não é o sujeito que provoca a igualdade ou supera a desigualdade, ‘porque a desigualdade é determinada pelo regime de verdade em que ele, o sujeito, está inscrito e que rege as suas ações’. A ênfase está no discurso, deste modo, o que poderia levar-nos a uma possível e almejada ‘libertação’ seria investigar “como e o que produz efeitos de verdade no interior de um discurso que não é, em si mesmo, nem verdadeiro, nem falso” (COSTA, 1995, p. 130).

Metodologicamente, temos interesse em *conhecer e pensar* sobre o acontecimento do discurso de combate à homofobia no currículo nos documentos oficiais, não para analisar e explicar como está sendo combatida a homofobia, mas ver o que nesse acontecimento é problemático; as palavras *analisar*, e *problematizar* são concebidas nas ações (verbos), na ação de pesquisar *na diferença*, “na produção do conhecimento como prática conectada à vida, guiada pela possibilidade do devir e pela potência da diferença” (FONSECA, et al., 2012, no prelo).

A despeito do conceito de diferença, consideramos pertinente acionar o pensamento foucaultiano que a entende em sua dimensão afirmativa, positiva e produtiva. Ao fazer a ontologia da diferença, Foucault não só faz uma ‘análise de todas as determinações históricas que nos fazem ser o que somos’, como também se lança à busca incessante de ruptura com o ‘presente’, definido como um ‘acontecimento’ e como abertura à atualidade com o objetivo de instaurar uma reflexão sobre ‘o hoje como diferença na história’ (FOUCAULT, 1984; REVEL, 2011).

Para fazer a análise histórica de um acontecimento, tal como o do combate à homofobia, o trabalho com os documentos se constitui peça fundamental. A arqueologia considera os documentos como monumentos, estes deixam de ser recipientes de uma memória passada e passam a ser vistos ‘por dentro, em seus elementos internos, que são representativos não de uma história global, mas de uma história geral, formada por rupturas e discontinuidades.

O uso do conceito de acontecimento se coloca como uma ferramenta metodológica para problematizar a história, com a intenção de entender que existem invenções que constituem ou ajudam a constituir um ‘certo ponto de vista’ útil para analisar o que acontece no presente e, até mesmo, para modificá-lo (FOUCAULT, 1995).

Metodologicamente, Foucault (2012b) elaborou algumas noções relacionadas à análise dos documentos, tais como formações discursivas, positividade, arquivo e definiu

domínios de análise, tais como enunciados, práticas discursivas. Com tratamos na seção anterior.

Nessas noções e domínios de análise, os documentos são pensados como práticas discursivas, são arquivos que comportam o ‘sistema das condições de possibilidade dos enunciados’; os enunciados, por sua vez, são acontecimentos discursivos, com uma regularidade própria que administra sua formação e transformação (CASTRO, 2009).

Trabalhar com documentos nessa perspectiva significa questionar ou perguntar aos acontecimentos como emergiram, que condições de possibilidade os formaram e os transformaram e como as relações entre esses acontecimentos produzem outros acontecimentos. As perguntas ajudam a marcar o aparecimento de um objeto, como a homofobia, por exemplo.

As perguntas seriam importantes para romper com continuidades e, assim, fazer proliferar as distinções, recorrências, entrecruzamentos de séries, assinalar as dispersões, marcar as atualizações, problematizar as condições de possibilidade do aparecimento de um objeto. O documento deixa de ser inerte e passa a ganhar movimento e entrar em um diagrama de forças móveis (LEMOS, et al, 2015, p. 81).

Ao escavar as condições de possibilidade e de emergência do combate à homofobia, foi possível encontrar vários documentos. Esses documentos instauram os discursos que relacionam e produzem a homofobia enquanto objeto e o combate à homofobia na escola. O organograma 1, na página 95, nos permite visualizar o modo como o combate à homofobia vai sendo colocado, por discursos de várias instituições nacionais e internacionais, como um problema a ser “enfrentado” pela escola através de seu currículo.

A história do presente é produzida por acontecimentos simultâneos, cujos enunciados se relacionam e cujas formações discursivas constituem as condições de possibilidade para a irrupção de outros acontecimentos. Esses acontecimentos se aproximam e dispersam num movimento descontínuo, embora seja possível datá-los e situá-los em um tempo e lugar histórico.

Certamente que não pretendemos aqui estabelecer uma interpretação desses acontecimentos ou buscar na história em que esses acontecimentos se dão um sentido explicativo para o evento do combate à homofobia. Antes, trata-se de estabelecer relações

entre os planos discursivos que produzem os objetos, mais especificamente, o objeto homofobia e a ação de combatê-la.

Um acontecimento está sempre ligado às situações que o geram e às consequências que ele provoca “e, segundo uma modalidade inteiramente diferente, à enunciados que o precedem e o seguem” (FOUCAULT, 2012b).

A homofobia é um objeto discursivo construído por um conjunto de enunciados articulados num plano discursivo, não é a homofobia que produz os enunciados, são os enunciados dos acontecimentos que produzem a homofobia como um objeto, como algo a ser combatido e enfrentado.

As instituições e documentos produzem os enunciados e formações discursivas que irão produzir o combate à homofobia. Por exemplo, em relação à homofobia, poderíamos perguntar: quem são os seus ‘combatentes’? Em que lugares institucionais eles obtêm seu discurso e onde estes discursos encontram seu ponto de aplicação? Quem recebe esses discursos?

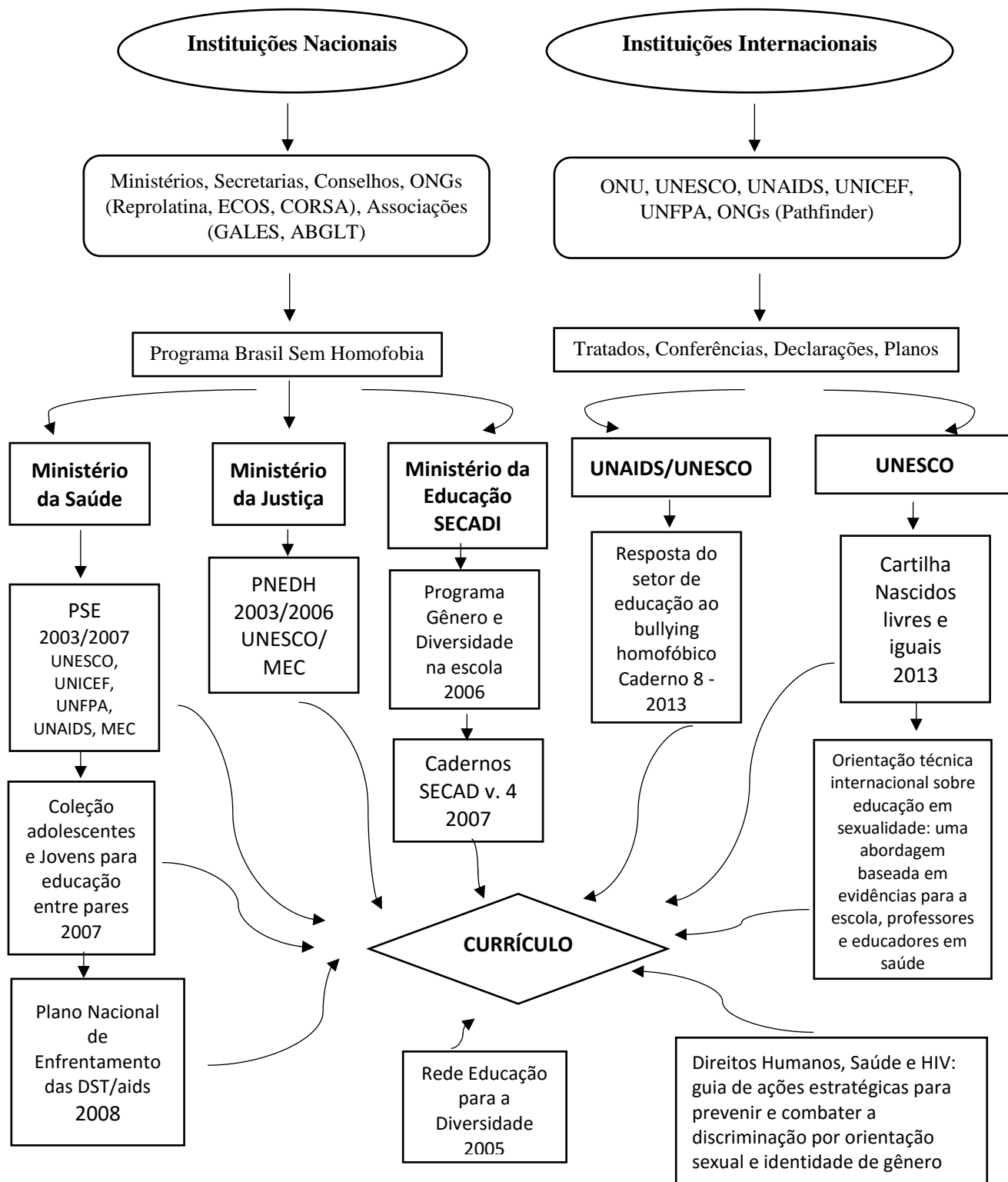
Ao analisar os documentos produzidos pelas instituições apresentadas no organograma 1, é possível identificar os ‘combatentes’ da homofobia, num nível mais amplo, como sendo a sociedade civil, representada pelo movimento social organizado e pelas organizações não governamentais, a ONU e suas agências UNAIDS, UNICEF, UNFPA e UNESCO, e o Estado, pelo MJ, MS e MEC.

Os discursos produzidos por estas instituições encontram seu ponto de aplicação em diversos dispositivos, tais como tratados e declarações internacionais, documentos de conferências nacionais e internacionais, leis, programas, projetos, currículos.

Há uma articulação muito forte, no que se refere ao combate à homofobia, entre os dispositivos jurídicos, de saúde e os da educação escolar. A legislação e a política de promoção da saúde se integram a política educacional para a produção do combate à homofobia. Planos e projetos voltados à escola produzem um currículo específico para o enfrentamento à homofobia.

Delimitando o campo de aplicação desses dispositivos ao âmbito da educação escolar, que é o que nos interessa nesta pesquisa, mais especificamente o projeto SPE, os que recebem, por assim dizer, ou aqueles a quem esses discursos se dirigem são os professores, alunos e comunidade escolar como um todo.

Organograma 1 – As instituições e o combate à homofobia no currículo escolar

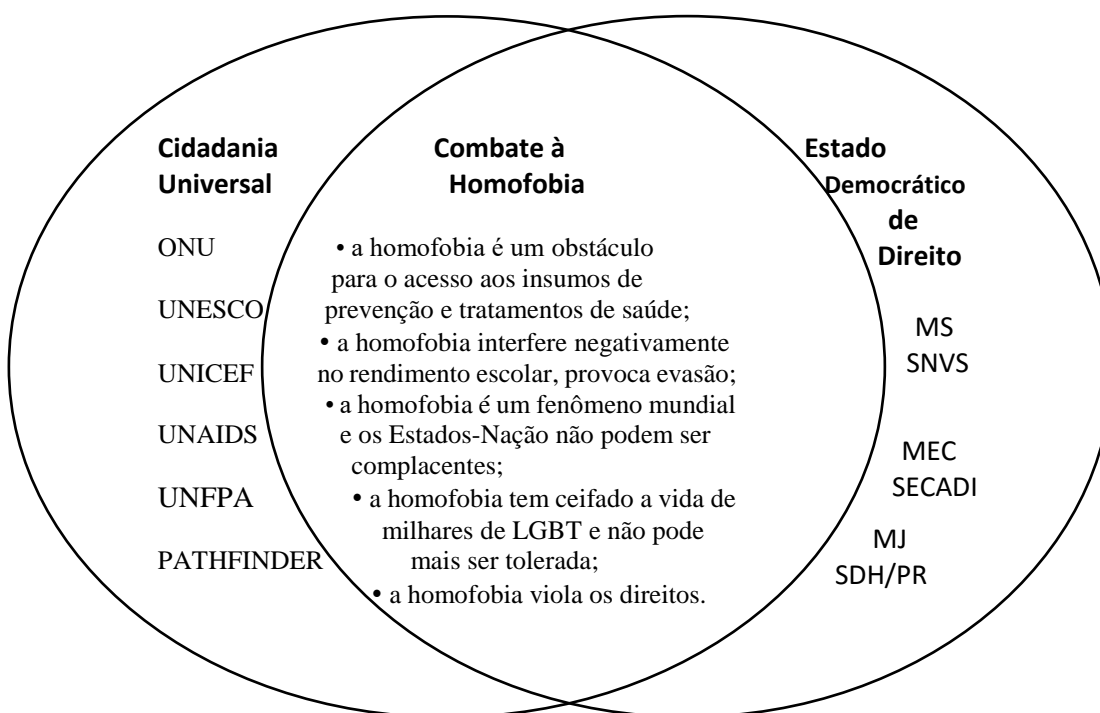


Fonte: elaborado pela autora

Toda a construção do SPE se deu, desde o seu início em 2003 e até hoje, por meio da relação entre os discursos das diferentes instituições mencionadas no organograma 1, o próprio documento que apresenta as diretrizes de implementação do projeto, deixa evidente que UNESCO e Fundo das nações unidas para a Infância (UNICEF), junto com MS e MEC, acompanharam o lançamento do projeto e realizaram as avaliações que contribuíram para sua reelaboração e aplicação a nível nacional, são estas instituições, além da UNFPA, que compõe o grupo de trabalho federal (GTF) do SPE.

No organograma 2 tentamos montar um plano discursivo do combate à homofobia a partir das instituições nacionais e internacionais e dos discursos dos documentos apresentados no organograma 1. E no organograma 3 apresentamos o plano discursivo do combate à homofobia no currículo do SPE.

Organograma 2 - Plano discursivo do combate à homofobia



Fonte: elaborado pela autora

No organograma 2 tentamos mostrar como um único objeto se dispersa a partir de vários discursos postos em circulação por distintas instituições, em campos de saber diferentes. Temos, assim, um objeto – a homofobia – dentro de um mesmo tema - o combate ou enfrentamento – inserido em tramas de saber/poder e verdade voltadas à

constituição de sujeitos específicos, às subjetividades condizentes com os modelos desejáveis de saúde, educação e justiça.

No plano discursivo do combate à homofobia, os enunciados que se dispersam, mantendo, porém, uma regularidade, em vários dispositivos tais como nas leis, documentos internacionais, programas, projetos e currículos.

Por exemplo, no âmbito da lei, há um sistema de normas, com base nos artigos 3º, 5º e 226 da Constituição Federal de 1988, que enquadra a homofobia como um tipo de discriminação, crime de ódio, violação da intimidade e privação da liberdade sexual; além disso, há o Projeto de Lei nº 5.003b, de 2001, que intenciona criminalizar a homofobia como um tipo de crime motivado pelo preconceito, assim como o racismo.

Nos documentos internacionais na área dos Direitos Humanos, temos as Declarações mais amplas, tal como a DUDH, e algumas específicas, tal como os Princípios de Yogyakarta e o Guia lançado pela UNAIDS, em 2007, ‘Direitos humanos, saúde e HIV: Guia de ações estratégicas para prevenir e combater a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero’. Todos esses documentos contêm os enunciados que produzem a homofobia como um tipo de discriminação e preconceito a ser enfrentado, além de outros documentos lançados pela UNESCO e UNICEF como mostra o organograma 1.

Por exemplo, o Guia de Ações da UNAIDS, recomenda a criação de programas de combate à discriminação por orientação sexual e identidade de gênero nas escolas, assim como inclusão do referido tema na formação continuada para profissionais da educação e saúde e nos livros didáticos.

No âmbito da política de educação, saúde e direito, temos os programas BSH, PSE, PNEDH, PNDL, PNBE, os projetos Escola Sem Homofobia e Saúde e Prevenção da Escola, para mencionar apenas alguns. E especificamente no que se refere ao currículo, as DCN e os PCN.

Em todos esses documentos, os conceitos acionados são os de democracia, cidadania, igualdade, diversidade, diferença, preconceito, discriminação, violência, educação, saúde e vulnerabilidade.

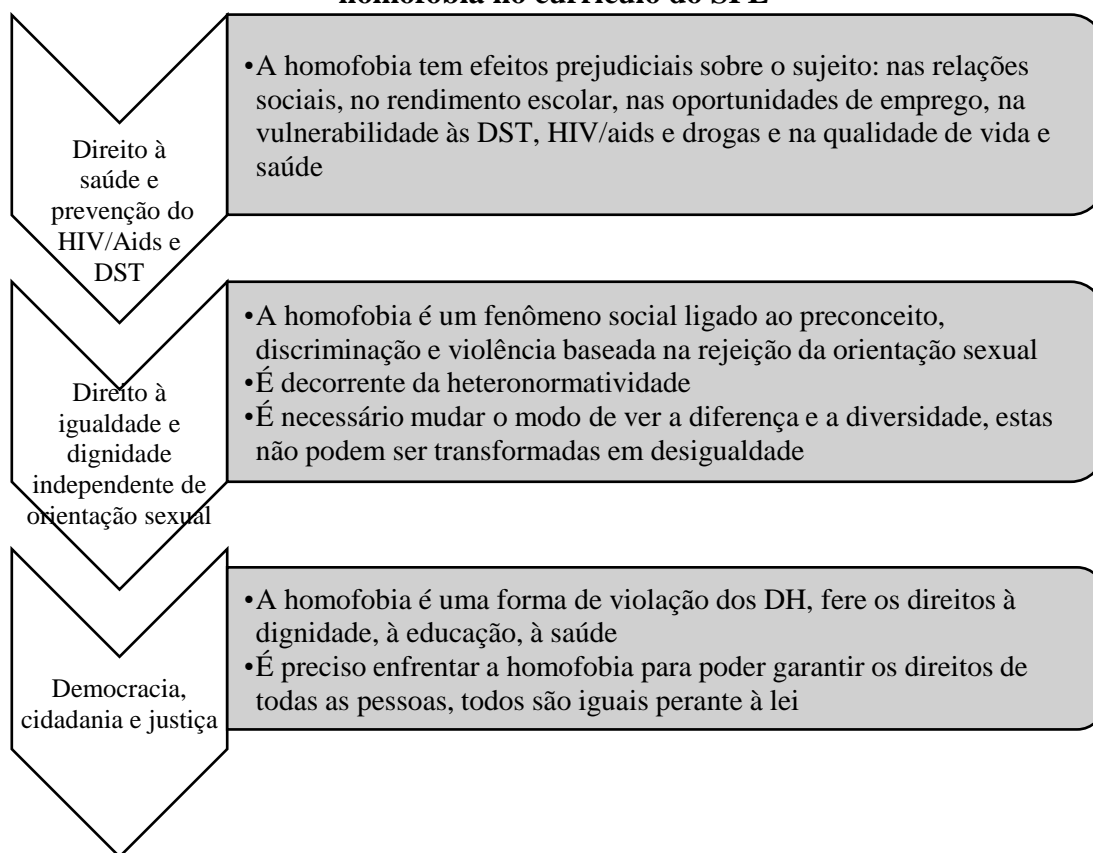
No organograma 3, apresentamos os enunciados que compõe as formações discursivas “direito à saúde e prevenção do HIV/Aids e DST”, “direito à igualdade e dignidade independente de orientação sexual”, “democracia, cidadania e justiça”.

A partir da década de 40 do século XX, irrompem os direitos humanos, os movimentos dos direitos civis e a revolução sexual, a preocupação com a saúde da população mundial, e, mais tarde, o surgimento da Aids, as transformações na situação política e econômica provocaram a afirmação de vários acordos diplomáticos entre as grandes potências mundiais.

Nesse período são criados, por exemplo, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, tem-se início a instalação dos regimes democráticos, enfim, o século XX está composto por uma população de acontecimentos históricos que produzem muitos efeitos em termos de produção dos sujeitos e de suas subjetividades.

Na vigência do início do século XXI, esses acontecimentos certamente não se repetem, mas alguns elementos históricos e políticos que os integram se atualizam no presente. “Um acontecimento poderia atualizar-se, estando aberto aos devires e às novas forças que poderiam se apoderar dele, fazendo emergir novos sentidos e abrindo brechas para a construção de outros modos de ser” (LEMOS; CARDOSO; JUNIOR, 2009, p.354).

Organograma 3 – Os enunciados e formações discursivas do combate à homofobia no currículo do SPE



Fonte: Elaborado pela autora

Os acontecimentos não serão abordados nesta pesquisa numa linearidade temporal, embora seja necessário datá-los e especificar o lugar em que irrompem, na genealogia, o trabalho do historiador é o de interrogar os documentos-acontecimentos, vendo-os como ‘um emaranhado de descontinuidades sobrepostas’ (Idem, 2009).

Certamente que não tratamos aqui de narrar a ‘verdadeira história’ do combate à homofobia, mas da história que nossa experiência com este tema nos permite contar. Tomados pelas ideias foucaultianas, não buscamos a verdade sobre este acontecimento num percurso ilimitado em busca de origens fixas.

Entendemos que buscar a origem de um acontecimento, com base numa ideia de história global, progressiva e linear, nos privaria de muitas possibilidades no ato de recorrer à história para pensar criticamente o combate à homofobia.

Os nossos hábitos em procurar as origens, reconstruir tradições, a seguir curvas evolutivas nos levam a experimentar uma repugnância singular em pensar a diferença, em descrever os afastamentos e as dispersões, em desintegrar a forma tranquilizadora do idêntico [...], é como se tivéssemos dificuldade em fazer a teoria, em deduzir as consequências gerais, [...], derivar todas as implicações possíveis. É como se tivéssemos medo de pensar o outro no tempo de nosso próprio pensamento (FOUCAULT, 1969, p. 14, 15).

Assim, *historicizar* o combate à homofobia, significa expor a historicidade deste acontecimento, seus objetos e relações de forma crítica, analisar as descontinuidades e diferenças entre as experiências históricas, assinalando rupturas, desvios de trajeto, bifurcações, encobrimentos (FILHO, 2012). Logo se vê que aqui estamos lidando com uma história que é feita de fenômenos de ruptura, onde os acontecimentos marcam essas rupturas e produzem novas racionalidades e consequências que se distribuem de diferentes formas.

4 ‘QUALQUER MANEIRA DE AMOR VALE A PENA’ – OS DIREITOS HUMANOS E O COMBATE À HOMOFOBIA

Daí a necessidade de historicizarmos o que é direito e o que é humano, suas emergências e como vêm sendo utilizados. Produzidos pelo capitalismo como dados naturais, tornaram-se sinônimos de direitos inalienáveis da essência do que é ser homem, reificando-o e colocando-o como centro de tudo. Ou seja, tomados em suas perspectivas históricas imanentes, tanto o humano como os direitos são construções das práticas sociais em determinados momentos, que produzem continuamente objetos, sujeitos e saberes sobre eles (NASCIMENTO; COIMBRA, 2015, p. 184).

Nesta seção analisamos um dos principais saberes acionados na produção do combate à homofobia. Aqui discutimos a centralidade dos direitos humanos no campo do combate à homofobia e como o discurso dos direitos humanos têm produzido a necessidade de combater a homofobia como uma forma de discriminação e violação destes direitos no currículo do SPE.

Os estudos realizados até aqui nos indicam que o saber da justiça, sobretudo o discurso de garantia dos direitos humanos, se articula ao da medicina, com o discurso da promoção da saúde, e produz o discurso de combate à homofobia no currículo em questão.

Além disso, o discurso sobre os direitos humanos também põe em circulação a necessidade de educar para a valorização da diversidade e para o respeito à diferença como um dos modos de superar a homofobia. Educação em direitos humanos e educação para a promoção da saúde constituem a base que dá sustentação à necessidade de se ter na escola básica um currículo que combata a homofobia.

Seguindo o movimento de pensamento que o caminho metodológico eleito nos levou, daremos atenção nessa seção, aos saberes da justiça e direito acionados pelo discurso de combate à homofobia no SPE. Nas seções subsequentes, as 5 e 6, trataremos especificamente da questão do respeito à diversidade e valorização da diferença e da promoção da saúde.

Iniciamos narrando como foi se construindo o reconhecimento nas políticas públicas de que as pessoas LGBT são sujeitos de direitos, queremos mostrar o jogo político de vontade de verdade e de disputa pelo poder em que as intuições se envolvem na produção dos LGBT como ‘cidadãos que têm tido os seus direitos fundamentais

violados'. Em seguida, analisamos como a homofobia passa ser constituída como uma violação desses direitos devendo, portanto, ser combatida.

Tentamos neste momento mostrar como foi se construindo a relação entre os direitos humanos e o combate à homofobia. A ideia foi revelar como instituições governamentais e não governamentais, neste caso nos referimos à ONU e suas agências, ao movimento social organizado e as instâncias do Estado, se posicionaram em relação à tríade reivindicar-defender-garantir os direitos humanos e como os LGBT são posicionados nesse contexto.

Pensar como se constrói a ideia da homofobia como violação dos direitos humanos, e como isso traz consigo a necessidade de 'combater' à homofobia nos ajudará a problematizar o fato de a escola ser colocada como um dos elementos centrais nesse processo de enfrentamento.

4.1 A ONU e as Conferências Internacionais

A ONU foi criada em meados do século XX com o objetivo, entre outras coisas, de manter a paz internacional e promover a cooperação internacional na solução dos problemas econômicos, sociais e humanitários. Em 1945, com a promulgação da Carta das Nações e da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1945), a ONU institucionaliza o discurso sobre sexo nas seguintes palavras "*Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades promulgadas nesta Declaração sem distinção alguma de [...] sexo*" (DUDH, p.1). A institucionalização do discurso sobre sexo pelo viés da ONU ocorre quando esta coloca o sexo como um dos fatores que não deve privar os seres humanos de seus direitos e liberdades.

O Brasil é um dos países-membros da ONU, o que foi oficializado pela assinatura do governo brasileiro na Declaração das Nações Unidas em 1945. Ao integrar a ONU, a nação brasileira demonstra ser amante da paz e que está apta e disposta a cumprir os compromissos e obrigações da referida Declaração, entre estes, o de não permitir que o sexo se torne um obstáculo para a efetivação dos direitos humanos, tais como os de igualdade e liberdade.

Quarenta anos mais tarde, em 1988, é lançada a Constituição Federal Brasileira (CFB), que tem como um dos seus princípios fundamentais "*Promover o bem de todos, sem preconceito de [...] sexo e quaisquer outras formas de discriminação*" (CF, artigo 3º,

parágrafo IV). Por ser signatário da DUDH, o governo brasileiro assume o discurso sobre o sexo da ONU e o institucionaliza num documento fundamental, a Constituição Federal Brasileira. Aqui, porém, o reaparecimento desse discurso incorpora novos elementos, como o ‘preconceito’ e a ‘discriminação’, elementos estratégicos para o surgimento do ‘discurso de combate à homofobia’ em âmbito nacional.

A ONU, o governo brasileiro, sobretudo, a partir dos anos de 1990, passaram então a atuar num jogo de saber-poder, envolvendo disputas e parcerias em torno da prática do discurso sobre sexo, discriminação e, posteriormente, homofobia.

A ONU, inicialmente, resiste pautar na sua agenda política de ação contra a discriminação e garantia dos direitos humanos o discurso de combate à homofobia, restringindo a desigualdade e discriminação de sexo ao âmbito das relações entre homem e mulher no enfoque de gênero, com base na ideia de que o preconceito contra a mulher a coloca em situação de desvantagem na garantia da igualdade e direitos humanos.

Isso pode ser deduzido ao analisarmos a força de ação da ONU em criar instrumentos jurídicos específicos para impedir que o sexo seja um motivo de discriminação e um obstáculo à igualdade entre os seres humanos, especificamente na relação homem x mulher. Podemos citar como exemplo a criação em 1946 da Comissão da Condição Jurídica e Social da Mulher; a adoção da Declaração sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1967; a proclamação do Ano Internacional da Mulher em 1975 e as Conferências Mundiais da Mulher, realizadas em 1975, 1980, 1985 e 1995.

Em todos os casos acima citados, os esforços estavam voltados para igualar os direitos das mulheres e homens e ao combate à discriminação e preconceito, sendo que é somente a partir da segunda conferência mundial, realizada em Copenhague, Dinamarca (1980), que a discussão em torno da igualdade entre homens e mulheres deixa de ser pensada apenas no âmbito jurídico para ser analisada e discutida no enfoque do exercício dos direitos sociais e na terceira conferência, realizada em Nairobi, África (1985) incluiu-se no debate a igualdade na participação política das mulheres.

Consideramos pertinente dar destaque para a quarta Conferência Mundial da Mulher, realizada em 1995 em Beijing, China, pois é nesta conferência que o tema da discriminação por orientação sexual foi oficialmente abordado pela primeira em um fórum da ONU.

Podemos citar brevemente um aspecto que dá a conferência de Beijing um destaque importante aos propósitos desta pesquisa. Foi nesta conferência que o conceito de gênero embasou as discussões em torno das relações entre homem e mulher, colocando-as numa perspectiva cultural, social e histórica. Além disso, aqui também foi confirmado que os direitos da mulher são direitos humanos e se proclamou que a plena participação das mulheres em condições de igualdade em todas as esferas da sociedade como condição fundamental para alcançar a igualdade, o desenvolvimento e a paz.

É provável que a consistência e força que o conceito de gênero passou a ganhar a partir da terceira conferência, sobretudo por também focar as relações entre homens e mulheres na seara cultural, justifique o debate em torno da discriminação por orientação sexual trazido pela delegação da Suécia.

Embora a conferência de Beijing seja apontada como marco da discussão oficial em torno da discriminação por orientação sexual, o tema não foi incorporado ao documento base e ao plano de ações por falta de consenso entre as delegações participantes, sobretudo em virtude da oposição provocada pelas delegações islâmicas.

Assim, o ‘discurso de combate à homofobia’ ou de ‘não discriminação por orientação sexual’ permaneceu fora da agenda da ONU por várias décadas. Desconfiamos de que a não inclusão do tema discriminação por orientação sexual no documento da Conferência de Beijing se justifique apenas pela oposição das delegações islâmicas ou por oposição de qualquer outra delegação. Se o tema fosse, de fato, concebido pela ONU como um fator relevante para o debate em torno da garantia dos direitos humanos, outros mecanismos poderiam ser postos em ação para oficializá-lo.

Por exemplo, a Conferência das Nações Unidas sobre População e Desenvolvimento, realizada no Cairo (1994), um ano antes da conferência de Beijing, representou uma oportuna ocasião para se introduzir o tema da discriminação por orientação sexual, já que o tema ‘direitos sexuais’ e ‘igualdade dos sexos’ foi discutido e aceito como um dos princípios da conferência. Na referida conferência os debates em torno da sexualidade apontam para que esta deixe de ‘estar apenas associada à lógica da reprodução’, passando a abarcar temas como ‘violência sexual e planejamento familiar – e a ser considerada também pela perspectiva do bem-estar e do prazer’.

Nesse ínterim, mais especificamente no ano 2000, a ONU lança a “Declaração do Milênio” das Nações Unidas, onde estabelece metas a serem alcançadas no período de

2000 a 2015. Este documento ratifica o princípio da DUDH, de “*respeito pela igualdade de direitos de todos, sem distinções por motivo de raça, sexo, língua ou religião*”.

Assim, para cumprir sua responsabilidade em defender os princípios da dignidade humana, da igualdade e da equidade a nível mundial, os dirigentes da ONU definem nesta Declaração metas tais como: “*promover a **igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres***”, “*combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças*”, “*atingir o ensino básico universal*” (ONU, 2000, p. 9, grifo nosso).

Entendemos que a Conferência de Beijing e a “Declaração do Milênio” das Nações Unidas materializam as intenções da ONU em eliminar os obstáculos à paz e efetivação dos direitos humanos para todos. Neste caso, tais ações representam as primeiras iniciativas para combater toda forma de discriminação. Mas ainda não aparece na agenda política da ONU a necessidade de combater uma forma específica de discriminação – a discriminação homofóbica ou discriminação por orientação sexual.

Deduzimos que no contexto da institucionalização inicial do discurso sobre sexo pela ONU, para torná-lo politicamente correto e moralmente aceito, seria necessário inserí-lo, primeiro, numa ordem discursiva em que ele estivesse associado à ideia igualdade, liberdade e garantia dos direitos humanos. E, ao mesmo tempo, colocá-lo num regime discursivo onde falar sobre sexo seja também útil, como por exemplo, associado o sexo à ideia de promoção da saúde e combate de epidemias, tais como o HIV/AIDS e malária.

Isso se torna evidente, sobretudo, quando analisamos os acontecimentos relacionados à realização de fóruns da ONU no combate à discriminação. Vejamos como.

Três anos após a realização da Conferência do Cairo e dois anos após a Conferência de Beijing, a Assembleia Geral das Nações Unidas, em sua 56ª sessão, realizada em 1997, decidiu convocar a “Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”, a ser realizada na África do Sul, no período de 31 de agosto a 07 de setembro de 2001, com o objetivo de sugerir estratégias para, entre outras coisas, alcançar a igualdade de todos perante a lei e fortalecer a cooperação internacional nessa área.

A Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas solicitou aos seus países-membro e participantes da Conferência Mundial a criação de um quadro de tendências, prioridades e desafios que os países enfrentavam a nível nacional assim como a indicação

de propostas concretas a serem desenvolvidas no processo de enfrentamento ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância correlata.

O Brasil, então, passou a realizar uma série de pré-conferências regionais preparatórias para a ‘Conferência Nacional Contra o Racismo e a Intolerância’, que iria fornecer a base para a participação brasileira na ‘Conferência Mundial’. Entre as temáticas que constam no Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Intolerância (BRASIL, 2001), estavam ‘raça e etnia’, ‘gênero’ e ‘orientação sexual’. Os objetivos gerais da Conferência Nacional estavam voltados para a identificação das causas e formas, à promoção da proteção das vítimas, medidas compensatórias e reparação legal, prevenção e erradicação da discriminação racial e intolerância (BRASIL, 2001, p. 2, 3).

Deste modo, a Conferência Nacional Contra o Racismo e a Intolerância, realizada no Rio de Janeiro em 08 de julho de 2001, elaborou a “Carta do Rio”, onde definiu o Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Intolerância.

No Brasil, discussões realizadas nas pré-conferências resultaram na compreensão de que a discriminação por orientação sexual contribui para o agravamento do racismo e que, portanto, pode ser considerada como uma forma de intolerância correlata. De modo que um dos grupos temáticos eleitos para serem discutidos na Conferência Mundial foi “Orientação Sexual”, cujos expositores e conferencistas na conferência nacional foram Claudio Nascimento, Maitê Schneider, Janaína Dutra, Luiz Mott e David Zylbergeld.

O Brasil, a exemplo da Suécia em Beijing, tenta introduzir oficialmente na agenda da ONU “a orientação sexual como uma das formas de discriminação que agrava o racismo” e, embora tenha recebido o apoio de várias delegações, em especial do continente Europeu, o tema não foi incorporado ao texto final da Declaração de Plano de Ação da Conferência de Durban (BRASIL, 2004, p. 12).

Esta informação consta no próprio documento do programa, mas não se apresenta nenhuma justificativa ou explicação sobre os motivos de o tema não ter sido aceito e contemplado na Declaração de Durban.

Somente dez anos após a conferência de Durban, no ano de 2011, a ONU assume uma posição oficial em relação à violação dos direitos humanos da população LGBT, ao aprovar a Resolução 17/19 na qual reconhece a necessidade de combater a violência contra indivíduos em razão de sua orientação sexual, considerando que tal necessidade se tornou mundialmente aceita.

Assim, o discurso sobre a defesa da orientação sexual e identidade de gênero passa a fazer parte da responsabilidade da ONU na garantia dos direitos humanos. A partir disso, a ONU, sobretudo através da UNESCO e da UNAIDS passa a atuar com este fim e publica, em 2013, no Brasil, a Cartilha “Nascidos Livres e Iguais – orientação sexual e identidade de gênero no regime internacional de direitos humanos”⁴⁷.

Em 2013 realiza o Seminário Brasil-União Européia de Combate à Violência Homofóbica e, no mesmo ano, publica no Brasil o documento “Boas Políticas e Práticas em Educação e em Saúde e HIV – respostas do setor de educação ao Bullying homofóbico” (UNESCO, 2013), cria o projeto “Construindo Igualdade e Oportunidade no Mundo do Trabalho – combatendo a homolesbotransfobia” e lança a campanha pelo fim da homofobia com o tema: “Nascidos Livres e Iguais”.

A ONU, embora tenha buscado garantir, desde sua criação, a igualdade independente de sexo e a garantia dos direitos humanos para todos, deixou de proferir durante décadas em seus encontros formais e intergovernamentais as expressões “orientação sexual” e “identidade de gênero” e somente nos últimos três anos (2011 – 2013) passou a reconhecer a gravidade da homofobia e a necessidade de agir para eliminá-la.

Recentemente, a ONU/UNAIDS percebeu a necessidade de “[...] definir as principais obrigações que os Estados têm para com as pessoas LGBT e descrever *como os mecanismos das Nações Unidas têm aplicado o direito internacional neste contexto*” (UNAIDS, 2013, p.10 - grifo nosso).

O lançamento em 2010, do volume I - Razões em favor da educação em sexualidade, intitulado ‘Orientação técnica internacional sobre educação em sexualidade – uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde’, em 2013 da ‘cartilha ‘Nascidos Livres e Iguais’, em 2015 da Declaração Conjunta da ONU ‘Dar fim à violência e à discriminação contra pessoas lésbicas, gays, bissexuais, trans e intersex’ parecem indicar uma justificativa da ONU/UNAIDS para a sociedade que a mesma não esteve alheia à questão da homofobia em todo o período em que não se pronunciou oficialmente sobre a questão, como podemos ver na citação abaixo.

Nos últimos 18 anos, os corpos dos tratados de direitos humanos das Nações Unidas e os procedimentos especiais têm *documentado*

⁴⁷ Lançada em Inglês pela ONU em 2012.

violações de direitos humanos de pessoas LGBT e *analisado a complacência* do Estado com o regime internacional de direitos humanos (UNAIDS, 2013, p.10, grifos nossos).

Ao afirmar que “documentou as violações” e “analisou a complacência do Estado” em relação às situações de homofobia, a ONU nos leva a entender que ao perceber que ao longo do período de 18 anos acentuaram-se os casos de violência homofóbica e ao constatar que os Estados têm sido por demais flexíveis em relação a aplicar o regime internacional de direitos humanos, nestes casos, a ONU decide então intervir e assumir oficialmente a partir de 2011 o discurso de combate à homofobia lançando a cartilha ‘Nascidos Livres e Iguais’ (2013) e, na área da Educação, lançando o documento ‘Boas Políticas e Práticas em Educação e em Saúde e HIV – respostas do setor de educação ao Bullying homofóbico’ (2013).

Soa estranho que a UNESCO já havia firmado parceria com o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde no Brasil para abordar o tema da homofobia como um problema da área da saúde, mais precisamente no enfoque da prevenção do HIV/AIDS. Como prova disso foi a criação do Programa Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) em 2003, cujo objetivo, entre outros, é o de contribuir para a redução de preconceitos e estigmas relacionados à orientação sexual.

Além disso, a UNESCO já apoiava as discussões no Brasil no âmbito da educação, homofobia e diversidade sexual, como exemplo, em 2009 temos a publicação pela SECADI/MEC, em parceria com a UNESCO, do volume n.32 da Coleção ‘Educação Para Todos’, cujo título “Diversidade Sexual na Educação – problematizações sobre a homofobia nas escolas”. Porém, logo após a ficha de catalogação da referida publicação, aparece a seguinte observação:

os autores são responsáveis pela escolha e a apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO e do Ministério da Educação, nem comprometem a Organização e o Ministério (BRASIL, 2009, p.6).

Entendemos que a ONU tem incorporado inicialmente em sua agenda política no âmbito do Brasil no início dos anos 2000 o discurso de combate à homofobia através da UNESCO e da UNAIDS e num regime discursivo de saúde e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e somente a partir do ano de 2011, oficialmente, passa a

produzir o discurso de combate à discriminação homofóbica num regime discursivo de igualdade, liberdade e garantia de direitos sociais.

É a partir desse momento que a ONU coloca para si a responsabilidade de ajudar os Estados nacionais a cumprir com a sua obrigação de garantir os direitos humanos da população LGBT.

Problematizamos a relutância da ONU em incluir o discurso de combate à homofobia em sua agenda política, assim como o fato de a ONU inserir o discurso de combate à discriminação homofóbica no currículo num regime discursivo de saúde e prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis.

A repercussão que as reuniões preparatórias para a Conferência de Durban tiveram na sociedade brasileira, sobretudo nos movimentos sociais organizados e a mobilização causada em torno do tema do racismo e discriminação correlata, compeliram o governo brasileiro a incluir em sua agenda política o tema da discriminação por orientação sexual. Assim, embora signatário da ONU, o governo brasileiro passa a atuar de forma independente a não-oficialização por esta organização da orientação sexual como uma forma de discriminação e violação dos direitos humanos.

No Plano Plurianual 2004-2007, é criado o ‘Programa Direitos Humanos – direitos de todos’ e uma das ações que esse programa estabelece é a criação do Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais, ação a ser executada sob a responsabilidade da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR), que em parceria com o Ministério da Saúde, lança mês de 2004 o Programa Brasil sem Homofobia. Oficialmente, é neste documento que o discurso de combate à homofobia começa a ser praticado e passa a circular como uma política de garantia de direitos humanos e de promoção da cidadania dos LGBT no Brasil.

4.2 O Programa Brasil Sem Homofobia e a Promoção da Cidadania LGBT

O ‘Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania de Homossexuais, Brasil Sem Homofobia’, foi criado em 2004 pela Secretaria Especial de Direitos Humanos em colaboração com o movimento LGBT. Com este documento, o governo assume o compromisso de combater efetivamente a discriminação e violência homofóbica e de promover a cidadania LGBT.

Segundo o documento, o programa é resultado de discussões e encaminhamentos feitos em conferências nacionais e internacionais, e também é produto das reivindicações do movimento LGBT junto ao Estado pela garantia do direito à cidadania.

Como forma de reconhecimento às persistentes reivindicações pela garantia dos direitos humanos dos homossexuais, que remontam desde a década de 80, e para dar uma resposta à sociedade por estas demandas, foi oficializada no Plano Plurianual 2004-2007 uma ação, no âmbito do ‘Programa de Direitos Humanos, Direito de Todos’, voltada para a elaboração de um plano de combate à discriminação contra homossexuais (Brasil, 2004), assim nasce o Programa Brasil Sem Homofobia.

Na introdução do documento, consta que o objetivo geral de sua elaboração é o de “promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais” (BRASIL, 2004, p.11).

São três os princípios que fundamentam o programa BSH: o de incluir nas políticas públicas e estratégias do Governo Federal a perspectiva da não-discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos da população LGBTTT, o de estimular a produção do conhecimento para subsidiar a elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas voltadas para o combate à violência e à discriminação por orientação sexual por meio de pesquisas realizadas pelas instâncias governamentais da administração pública direta e indireta, e por fim, a reafirmação de que o combate à homofobia e a promoção dos direitos humanos é compromisso do Estado, mas não apenas deste, também de toda a sociedade brasileira (ibidem, p. 11).

O programa é constituído por quatro ações amplas voltadas para a promoção da cidadania homossexual e situadas nos seguintes âmbitos: do “apoio a projetos de fortalecimento de instituições públicas e não governamentais que atuam na promoção da cidadania homossexual e/ou no combate à homofobia”; na “capacitação de profissionais e representantes do movimento homossexual que atuam na defesa de direitos humanos”; na “disseminação de informações sobre direitos, de promoção da autoestima homossexual” e no “incentivo à denúncia de violações dos direitos humanos do segmento GLTB” (Brasil, 2004, p.11).

O programa BSH prevê um conjunto de trinta e seis ações para o combate à homofobia a serem desenvolvidas pelos diferentes ministérios da presidência. Uma ação

é definida no âmbito da educação e está voltada para a garantia do direito à educação e promoção de valores de respeito à paz e a não-discriminação por orientação sexual.

Esta ação é definida assim: “elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual”. Dentro dessa ação ampla, sete ações específicas são definidas. São elas:

Fomentar e apoiar *curso de formação inicial e continuada* de professores na área da sexualidade; formar equipes multidisciplinares para a avaliação dos *livros didáticos*, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e superação da homofobia; estimular a produção de *materiais educativos* (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; apoiar e divulgar a produção de *materiais específicos para a formação de professores*; divulgar as *informações científicas sobre sexualidade humana*; estimular a *pesquisa* e a *difusão de conhecimento* que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB; criar o subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas (BRASIL, 2004, p.22 e 23, grifo nosso).

De modo geral, é possível perceber que as ações definidas se direcionam para três eixos: (1) formação de professores – sobretudo através de cursos de formação inicial e continuada na área da sexualidade; (2) o currículo – no que tange a materiais/recursos, livros didáticos e a divulgação de informações específicas sobre a sexualidade humana; (3) acompanhamento e avaliação das diretrizes.

O documento ainda contém informações sobre a implantação e avaliação do programa. A Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República é apontada como o órgão responsável pela articulação, implantação e avaliação do programa BSH, mas todos os Ministérios e Secretarias do Governo Federal são considerados coautores nesse processo.

Além disso, os setores público e privado, os órgãos públicos federais, estaduais e municipais, assim como a sociedade brasileira como um todo, também são indicados como parceiros na implantação das ações. Tais instâncias são vistas como exercendo um papel essencial na promoção “de um contexto de aceitação e respeito à diversidade, de combate à homofobia e de mudança de comportamento da sociedade brasileira em relação a gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais” (BRASIL, 2004, p. 27).

A avaliação da efetivação do programa será realizada anualmente e o Conselho Nacional de Combate à Discriminação será o principal órgão responsável, visto que, segundo o documento, este conselho representa todo o coletivo da sociedade brasileira e é um órgão que foi criado exatamente com o objetivo de promover a igualdade e o fim da discriminação.

O documento se encerra com o tópico ‘Dúvidas Frequentes’, onde trata de esclarecer algumas perguntas que, porventura, poderão surgir a partir da leitura do documento ou mesmo, perguntas que são de esclarecimento geral a todos que se interessam pela temática e onde apresenta a classificação da homossexualidade segundo o padrão de conduta e/ou identidade sexual. Neste caso, são explicados o significado da sigla HSH (Homens que fazem Sexo com Homens), e as terminologias ‘homossexuais’, ‘gays’, ‘bissexuais’, ‘lésbicas’, ‘transgêneros’ e ‘transexuais’.

Embora o programa BSH seja um documento que trate sumariamente de modos de viver a sexualidade, em momento algum ao definir as diretrizes e traçar as ações é feita uma análise ou discussão conceitual sobre a sexualidade. Porém, a primeira pergunta que aparece sob o tópico ‘Dúvidas Frequentes’ é: “Qual a diferença entre sexo e sexualidade?”, seguida de mais três perguntas: “O que é identidade sexual? O que é orientação sexual? O que é homossexualidade?” (BRASIL, 2004, p. 29).

As perguntas acima citadas são respondidas objetivamente, sem referência a alguma bibliografia específica. Feita esta breve descrição do documento que institui o programa Brasil Sem Homofobia, nos deteremos a partir de agora a investigar os vestígios de sua proveniência, sobretudo porque é esta política que constitui uma das condições de possibilidade e de emergência do programa PSE.

4.3 A ONU e os Direitos de Igualdade e Dignidade como Fundamentos da Cidadania LGBT

Conforme já mencionado, foram os efeitos devastadores da Segunda Guerra Mundial, em 1945, que levaram autoridades governamentais de diversos lugares do mundo a criar a Organização das Nações Unidas (ONU), em substituição à Liga das Nações, com objetivo fundamental de promover a paz mundial e encorajar o respeito aos direitos humanos para todos.

Os representados dos países-membro da ONU firmaram um compromisso para garantir que as barbaridades ocorridas na Segunda Guerra não ocorressem novamente, de modo que se mobilizaram pela formalização de ações que garantissem os direitos dos homens, sobretudo, à paz, dignidade e liberdade.

Assim, A ONU então elaborou um documento para a garantia dos direitos universais dos homens, a Carta das Nações Unidas (1945) e, em seguida, adotou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Fazendo referência à Carta da ONU, a Declaração Universal dos Direitos Humanos relembra a fé que os povos que integram a ONU afirmaram ter nos direitos fundamentais do homem, “na dignidade e valor da pessoa humana, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres” e do compromisso assumido por estes na promoção do progresso social e na instauração de melhores condições de vida, e por fim, anuncia em seu preâmbulo:

A presente Declaração Universal dos Direitos do Homem como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

A importância desta Declaração se faz evidente na série de conferências internacionais e documentos elaborados a partir delas que passaram a ocorrer no mundo todo e que anunciaram pautar-se na garantia dos direitos humanos e nos mesmos ‘princípios’ de igualdade, liberdade, dignidade. De fato, tais acontecimentos foram se constituindo como instrumentos oficiais para a garantia e efetividade dos princípios proclamados tanto na Carta das Nações quanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

No Brasil, especificamente, desde a primeira Constituição Federal (CF), versão criada em 1988, o discurso da igualdade se faz presente desde o preâmbulo perpassando por todo o texto. Tal discurso apoia-se nas ideias de pluralismo, bem de todos, harmonia social e repúdio a discriminação e preconceito. A igualdade é colocada como fator fundamental para o ordenamento jurídico e para a construção de uma sociedade justa, pacífica e segura, como é possível ver abaixo:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, *o bem-estar*, o desenvolvimento, *a igualdade* e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, *pluralista e sem preconceitos*, fundada na *harmonia social* e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (BRASIL, 1988, p.4, grifo nosso).

É possível também identificar na CF de 1988 outros discursos relacionados ao da igualdade como, por exemplo, aquele que trata dos fundamentos da República democrática do Brasil, entre eles “o da dignidade da pessoa humana” (art. 1º, parágrafo III), e aquele que visa “reduzir as desigualdades sociais e regionais” (art. 3º. parágrafo III), e ainda o que versa sobre a igualdade entre homens e mulheres no que se refere aos direitos e obrigações (art. 5º, parágrafo I), e o que intenciona “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, parágrafos IV, IV).

Assim, podemos entender que a DUDH e a CF/88 representam, de fato, o diálogo entre a ordem constitucional e a ordem internacional na convergência da proteção aos direitos humanos. A defesa e a luta pela garantia dos direitos humanos, sobretudo dos considerados fundamentais, tais como a igualdade, liberdade e dignidade humana, pôs em circulação discursos de defesa de grupos minoritários, isto é, daqueles privados do gozo de seus direitos fundamentais.

A defesa, proteção e garantia destes direitos inicia voltada para grupos cuja raça/etnia constituíam causa de violação de seus direitos, e aos poucos passa a incluir as mulheres e crianças que vivem em situação de violência.

Embora a criação deste programa tenha sido apontada como resultado da organização e pressão dos movimentos sociais LGBT e do reconhecimento do próprio Estado em promover a cidadania de todos independente de orientação sexual, o próprio documento informa que a criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD) em outubro de 2001, “foi uma das primeiras medidas adotadas pelo governo brasileiro para implementação das recomendações oriundas da Conferência de Durban”. E entre as vertentes temáticas tratadas pelo CNCD está o combate à discriminação com

base na orientação sexual, sendo este conselho o responsável pela elaboração do Programa Brasil Sem Homofobia (BSH).

É possível perceber que há relação direta entre conferências mundiais pautadas nos princípios da ONU e a elaboração do referido programa, o que também fica evidente em todo o documento do BSH através dos discursos de promoção dos direitos humanos, da igualdade independente de orientação sexual e de promoção da cidadania.

Não restam dúvidas de que a ONU tem tentado por diferentes vias convencer o Estado brasileiro a materializar seus princípios. O que fica evidente nas palavras de abertura do *Seminário Brasil-União Européia de Combate à Violência Homofóbica* ditas por Amerigo Incalcaterra, Representante Regional da Alta Comissão das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH) para América do Sul:

Em conclusão, gostaria de destacar que a obrigação jurídica dos Estados em garantir os direitos humanos das pessoas LGBT está bem estabelecida nas normas internacionais de direitos humanos com fundamento na Declaração Universal de Direitos Humanos e nos tratados internacionais de direitos humanos consagrados posteriormente [...]. O marco internacional dos direitos humanos é unicamente isso: um marco para guiar a conduta dos Estados. Por si só, nunca pode ser suficiente. Deve ser implementado e vigiado, e os Estados tem que prestar contas por suas falhas tanto a nível nacional como na esfera internacional (2013, original em espanhol, tradução nossa).

Ao mencionar os paradoxos e retrocessos existentes nas ações dos Estados na luta pela garantia dos direitos humanos da população LGBT na América Latina, Incalcaterra menciona o exemplo do Brasil:

No Brasil, por exemplo – já que nos encontramos neste país – a homossexualidade é legal desde 1823. A constituição de 1988 no inciso IV do artigo 3º não inclui a orientação sexual, porém menciona a discriminação por origem de raça, sexo, cor, idade e “qualquer outra forma de discriminação”. Das constituições dos Estados Federais, Mato Grosso (artigo 10) e Sergipe (artigo 3), proíbem expressamente a discriminação por orientação sexual e mais 80 cidades tem ordens proibindo a discriminação com base na orientação sexual [...]. Mas apesar destes avanços legislativos, a homofobia ainda é um problema constante no país [...]. Dados compilados por organizações da sociedade civil do Brasil informam que em 2012, pelo menos 336 homossexuais foram assassinados, um aumento de 26% em relação a 2011. Isto equivale ao assassinato de um homossexual a cada 26 horas. Em mais de 70% dos crimes não conseguiram identificar o assassino (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2013).

Os discursos de igualdade, dignidade humana, erradicação da discriminação e outras formas de intolerância começaram a ser postos em circulação muito antes da CF de 1988, como vimos desde a criação da ONU e os documentos elaborados e ratificados por meio desta.

Os discursos que hoje permeiam ações e programas do Estado e do Governo, voltados para a igualdade ou equidade no tratamento nas relações sociais e para a superação das desigualdades existentes, já circulam há mais de dois séculos na jurisprudência internacional, ou seja, não são tão atuais quanto parecem e nem se originaram na conjuntura atual. Porém, sobretudo no século 20, mais precisamente a partir dos anos de 1995, a conjuntura internacional e nacional deu impulso significativo no reforço de tais discursos e práticas.

Na apresentação do documento que institui o programa BSH (BRASIL, 2004) estes discursos ecoam nas palavras de Nilmário Miranda, o atual Secretário Especial de Direitos Humanos, secretaria que é responsável pela articulação, implantação e avaliação do programa.

Miranda (BRASIL, 2004) afirma que o BSH constitui um dos fundamentos essenciais para “a ampliação e fortalecimento do exercício da cidadania no Brasil” e que representa “um verdadeiro marco histórico na luta pelo direito à dignidade e pelo respeito à diferença” (BRASIL, 2004, p7). Deste modo, temos em evidência um discurso que associa a cidadania à efetivação dos direitos à dignidade e diferença.

O mesmo discurso de repúdio a discriminação que encontramos da CF de 1988 também ressoa nas palavras de Miranda, quando este aponta que um dos objetivos centrais do programa consiste em educar gestores públicos para desenvolverem uma atitude positiva de firmeza e não aceitação de qualquer ato de discriminação.

Este discurso também irá reaparecer nos projetos voltados à implementação das ações do Programa BSH, tais como o Projeto “Escola Sem Homofobia” e no Programa Saúde e Prevenção na Escola.

Enfim, a ideia que defendo aqui é a de que o discurso de combate à homofobia é a reparação de um discurso primeiro de garantia dos direitos humanos e da liberdade e igualdade, sem restrição de raça, sexo, religião e língua, incorporando elementos novos, mas mantendo o que está articulado no discurso primeiro (FOUCAULT, 2006).

A cada reaparição deste discurso, novos elementos circunstanciais são produzidos e acrescentados a ele. Mas isso não significa proliferação ou liberdade de produção de discursos e sim regulação, já que é o primeiro discurso que se mantém. Deste modo, consegue garantir que não caia nas mãos de qualquer um o poder de produzir discursos sobre direitos humanos, igualdade e liberdade.

4.4 O Movimento LGBT: o discurso de repúdio ao preconceito e violência

Nilmário Miranda, então Secretário Especial dos Direitos Humanos, anuncia na apresentação do documento que o Governo Federal ao “tomar a *iniciativa* em criar o programa BSH” demonstra que reconhece “a trajetória de milhares de brasileiros e brasileiras que *desde os anos 80* vêm se dedicando à luta pela garantia dos direitos humanos de homossexuais” e em seguida, associa tal reconhecimento ao afirmar que o programa resulta de uma “articulação bem-sucedida entre o Governo Federal e a Sociedade Civil Organizada” (BRASIL, 2004, p. 7, grifo nosso).

É importante refletir sobre como a participação do Brasil na luta contra a discriminação por orientação sexual é mencionada na introdução do documento. A primeira informação apresentada na introdução é a de que foi o Plano Plurianual (PPA-2004-2007) que definiu como uma de suas ações a criação do programa BSH com o objetivo de promover a cidadania da população LGBTTT e o combate à violência e discriminação homofóbica, após isso, são mencionados as ações e os princípios em que o programa se pauta.

Logo em seguida, são apontadas conferências, em especial a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância realizada em Durban, África do Sul, realizada em 2001, em que o tema da discriminação por orientação sexual foi reivindicado por delegações, sobretudo da Europa, para ser incluído como um dos fatores de agravamento da discriminação racial, e o Brasil é colocado como um dos países da América Latina que empreendeu esforços nesse sentido.

Porém, o texto do documento dá a entender que embora as reivindicações do Brasil não tenham alcançado êxito na Conferência de Durban, o governo brasileiro decidiu incluir o tema da discriminação no Programa Nacional dos Direitos Humanos e logo em seguida criou o Conselho Nacional de Combate à Discriminação e dentro deste uma comissão permanente e um grupo de trabalho para elaborar o programa BSH.

O enredamento dos enunciados leva a entender que a criação do programa partiu de um reconhecimento por parte do governo da necessidade de garantir a cidadania a todos os cidadãos brasileiros, independente da orientação sexual de cada um. Além disso, também quer reforçar a verdade de que reconhece o histórico de luta do movimento homossexual e que como uma resposta às reivindicações destes resolve criar o programa.

Porém, não consta na introdução do programa, por exemplo, fatores que tiveram relação direta com a ação do governo em criar o programa, na época nas mãos do Partido dos Trabalhadores, tais como a pressão advinda da ONU e das conferências mundiais em efetivar os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos e os problemas decorrentes da expansão da AIDS entre o grupo de homossexuais.

Atentemos ao fato de que a elaboração deste documento contou com a participação efetiva de movimentos homossexuais de várias regiões do país, tais como: o Grupo de Afirmação Homossexual (SOMOS - RS), o Grupo Gay da Bahia (GGB -BA), o Arco-Íris – Grupo de Conscientização Homossexual (RJ), a Associação Amazonense de Gays, Lésbicas e Travestis (AAGLT - AM), Associação Goiana de Gays, Lésbicas e Travestis (AGLT - GO), o Estruturação – Grupo Homossexual de Brasília (DF), o Grupo Dignidade – Pela Cidadania de Gays, Lésbicas e Transgêneros (PR), o Movimento gay de Minas – MGM (MG), o Grupo Resistência Asa Branca – (GRAB - CE), o Instituto Edson Nêris (IEN - SP), entre outros.

Podemos inferir que este discurso de repúdio a discriminação e violência também tem sua origem nas experiências de agressão vividas pelos militantes dos movimentos homossexuais. Por exemplo, além do grupo SOMOS que é considerado pioneiro na reivindicação da inserção social dos homossexuais, o Grupo Gay da Bahia (GGB) é considerado o precursor na defesa dos direitos humanos dos homossexuais no Brasil tem se destacado nos últimos anos no combate à homofobia, discriminação e na denúncia de atitudes preconceituosas contra a população LGBTT.

O diretor do GGB é Luiz Mott um militante do movimento que possui vários livros publicados sobre direitos humanos dos homossexuais e, principalmente, sobre crimes homofóbico (1997, 2000a, 2000b, 2001).

É Mott quem escreve o prefácio do documento do programa BSH e neste faz uma homenagem à Janaína⁴⁸, uma travesti que se destacava na militância dos direitos dos

⁴⁸ Janaína morreu em 2004, aos 43 anos, vítima de um câncer no pulmão.

homossexuais, que se formou em Direito e conseguiu filiação junto à OAB, feito destacado por Mott histórico na trajetória acadêmica e profissional dos travestis no Brasil. Mott reafirma em seu discurso a “grandeza da personalidade e altruísmo dos objetivos da vida” de Janaína e a descreve como “figura meiga e dinâmica [...] e muito bem quista pelos militantes do movimento homossexual brasileiro” (BRASIL, 2004, p.8 e 9).

Mott traz para a sua homenagem falas de Janaína, retiradas da imprensa nacional, que expressam bem os discursos que o programa BSH quer fazer circular como, por exemplo: “Costumo comparar a travesti a uma ilha, só que ao invés de estar cercada de água por todos os lados está cercada pela violência” (BRASIL, 2004, p.8), e ainda destacamos uma fala em que Janaína trata da necessidade de profissionalização dos travestis: “Defendo uma política de cotas que garantam a participação das travestis no mercado de trabalho, além de políticas públicas que obriguem as escolas a ensinar o respeito à diversidade” (BRASIL, *loc. cit.*).

O discurso que o programa BSH põe em evidência advém das falas de integrantes dos movimentos homossexuais organizados que enfatizam a violência sofrida pela população LGBTTT e, com base nestes, reforçam a ideia do respeito à diversidade. São esses discursos que justificam a elaboração do programa e que põem em circulação outros discursos que visam controlar não só o modo como as pessoas veem a homossexualidade, mas também o comportamento e atitudes delas concernentes aos modos de viver a sexualidade tanto dos homossexuais como de si próprias.

A trama discursiva do documento que apresenta o BSH dispara enunciados que controlam e cerceiam a sexualidade: *é preciso aceitar a diferença e respeitá-la*, isso coloca os que vivem a sexualidade dentro dos padrões de ‘normalidade’ na obrigação de, no mínimo, tolerar os que vivem a sexualidade de modo ‘diferente’; *todos são iguais, independente de sua orientação sexual, logo, todos têm os mesmos direitos*.

Deste modo, a sexualidade não deve ser um fator que influencie negativamente nos direitos da pessoa enquanto cidadão, deste modo, a pessoa desejável para viver em uma sociedade justa e fraterna tem que também zelar pelos direitos que o outro tem enquanto cidadão, independente do modo como este outro viva a sua sexualidade.

O programa BSH coloca a homofobia como se ela fosse definida somente pelos valores de verdade que delimitam seu campo enunciativo, como um obstáculo à efetivação da sociedade harmônica e justa e ao exercício da cidadania para todos. Assim,

a homofobia é um problema pensado de acordo a viabilidade de sua solução, esteja tal solução nas mãos da sociedade em geral ou na efetivação das políticas de governo.

Além disso, os discursos que vitimizam e requerem respeito aos LGBT, aos que vivem a sexualidade de um modo diferente, logo em oposição ao modo normal como a maioria a vive, coloca os LGBT como uma minoria, um segmento de uma maioria - os heterossexuais – e situa o problema no campo da oposição, da binarização.

Binarizar o conflito limita o caráter problematizante das minorias, nos leva a pensar que as minorias que supostamente não detém o poder, são as vítimas dominadas pela maioria. Assim, centraliza-se o poder em um dos lados, quando entendemos que o poder não é privilégio da maioria, ele “se dissemina pela linha segmentada” que divide minoria e maioria (LEMOS; JÚNIOR, 2012).

Há uma série de pesquisas encomendadas e financiadas⁴⁹ e de obras publicadas pela ONU através da Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO) com o objetivo de analisar e avaliar os índices e situações de homofobia na escola. São pesquisas e obras muito referenciadas em análises desenvolvidas em teses, dissertações, artigos e trabalhos publicados em eventos na área da pós-graduação em educação no Brasil.

Todos estes textos funcionam para validar o discurso primeiro da ONU, legitimá-lo como necessário e verdadeiro e para validar o discurso que diz que o papel da ONU é garantir a paz mundial. A ONU possui a vontade de verdade sobre os discursos de garantia dos direitos humanos e da liberdade e igualdade – a verdade de que todos são iguais, independente de qualquer marcador social, como a orientação sexual, por exemplo.

É possível observar todos os procedimentos de controle definidos por Foucault (2006) atuando na ação da ONU: como sistema externo de controle do discurso, a interdição se dá quando a ONU define qual é ‘a palavra proibida’, isto é, quando usa o poder que tem, adjacente ao seu papel de garantidora da paz mundial, estabelecer

⁴⁹ Juventude, Violência e Cidadania: Os Jovens de Brasília (1998), Os Jovens de Curitiba: esperança se desencantou (1999), Ligado na Galera – Violência, juventude e cidadania na cidade de Fortaleza (1999), Fala Galera – Juventude, violência e Cidadania na cidade do Rio de Janeiro (1999), Cultivando vida, desarmando a violência – experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza (2001); a pesquisa realizada por Abramovay, Castro e Silva “Juventudes e Sexualidade” realizado pela UNESCO em 2004; a pesquisa “Homofobia na Comunidade Escolar” encomendada pela UNESCO realizada em 2012 pelas ONGs Reprolatina e Pathfinder que percorreram escolas de 11 capitais brasileiras.

condições e para demarcar territórios, lugares onde se pode “falar” sobre sexualidade e homofobia.

Aqui o discurso sobre sexualidade é colocado sob determinadas circunstâncias ou condições: pode se falar de sexualidade e homossexualidade na escola desde que seja para combater a violência, efetivar os direitos humanos e garantir a liberdade para todos.

Também vemos ocorrer a ‘separação/rejeição’ quando a ONU isola os discursos, definindo aqueles que podem circular e os que devem ser restritos e rejeitados. Falar de sexo na escola? Falar sobre o prazer e satisfação que pode haver no relacionamento entre pessoas do mesmo sexo? Falar que a heterossexualidade e a homossexualidade são diferentes modos de viver a sexualidade sem que uma ou outra se constituam em padrões de normalidade? Estes são discursos perigosos. Não podem circular livremente, precisam ser excluídos. Mas falar sobre sexualidade na escola, diversidade sexual, respeito e tolerância à diferença, igualdade independente de orientação sexual, estes discursos são permitidos e desejados.

E o que dizer da ‘vontade de verdade’? A ONU, enquanto instituição legitimada pelos países de todo o mundo, apoia-se neste suporte institucional para classificar os discursos que são verdadeiros e os que são falsos. Institui a binarização ‘verdadeiro/falso’.

Ao pôr em circulação o discurso de ‘combate à homofobia’ a ONU anuncia o problema, contribui para a sua realização, provoca a adesão dos sujeitos ao discurso e propõe a solução do problema, produzindo os efeitos do discurso. Tudo isso ocorre por meio de um conjunto de práticas voltadas para combater as situações de homofobia na escola: kits de materiais educativos contendo vídeos, livros didáticos, cadernos, boletins, cursos de capacitação com pacotes prontos para formação de professores, campanhas, documentos orientadores, a lista é bem longa.

Entre os procedimentos externos de controle do discurso, Foucault (2006) pondera com mais veemência sobre a ‘vontade de verdade’, por considerar que a interdição e a separação/rejeição confluem para a vontade de verdade e que esta vontade de verdade retoma os outros dois sistemas de controle para modificá-los de acordo com suas intenções e vontades e que enquanto que os dois primeiros se tornam mais frágeis ao serem atravessados pela vontade e de verdade, esta última “não cessa de se reforçar, de se tornar mais profunda e mais incontrolável” (Ibidem, p. 19).

Mas Foucault nos alerta sobre um modo bem mais profundo pelo qual a vontade de verdade é conduzida e reconduzida em uma sociedade, que é ‘pelo modo como o saber

é aplicado, valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído' numa dada sociedade em determinado tempo histórico.

Neste caso, os discursos da ONU sobre igualdade, direitos humanos, liberdade, diversidade sexual, combate à homofobia compõe um conjunto maior de discursos postos em circulação pelas diversas instituições que formam a sociedade. Esses discursos institucionais disputam espaço e desejam legitimação, são produzidos por uma vontade de verdade, querer ser discurso verdadeiro.

De modo que o combate a homofobia neste documento se torna um dispositivo que cerceia condutas e modos de agir em relação às diferenças sexuais, ao desejar manter as condutas dentro do modelo de cidadão.

O discurso de combate à homofobia não pode ser entendido simplesmente como o caminho certo e ideal para o fim da desigualdade e da discriminação. Sem dúvida é este o caminho que queremos seguir. Mas nesse caminho, este discurso opera em várias direções, assume novas formações, e produz outras coisas, além da resistência à homofobia.

Libertar-se dos binarismos, tais como o bem e o mal, o normal e o anormal, significa analisar a produção do programa BSH, junto com os discursos e práticas que este põe em circulação, como um acontecimento que envolve forças contrárias, disputas de poder e saber, e que produz modos de viver a sexualidade e regula condutas em relação a nossa própria sexualidade e a de outros.

4.5 A Homofobia como Violação dos Direitos de Pessoas LGBT

A expressão 'combate' no campo do direito tem um sentido específico. Ela surge atrelada à ideia de implementação do direito à igualdade. O entendimento é o de que para efetivar o direito à igualdade, um dos princípios fundamentais dos direitos humanos, não basta apenas promovê-la, é necessário também combater toda forma de discriminação.

Tem sido recorrente na literatura no campo da educação que trata das questões de desigualdade de gênero e sexualidade, vincular a homofobia à discriminação e ao preconceito e, portanto, considerá-la uma forma de violação dos direitos humanos. Parece ser consenso que uma sociedade que se quer democrática não pode prescindir da proteção aos direitos humanos.

Desde que se entende que vivemos em um Estado de direito e que, neste caso, a atuação do Estado está regulada pelo direito e onde a soberania no exercício do poder está nas mãos do povo, a democracia, enquanto regime político e sistema de governo, se tornou o espaço legítimo de proteção dos direitos humanos.

Certamente que não nos cabe aqui fazer uma genealogia dos direitos humanos⁵⁰, mas alguns aspectos a respeito das condições que possibilitaram seu surgimento merecem nossa atenção neste momento. Estamos nos referindo à questão da *igualdade* como um dos fundamentos do Estado de direito e dos próprios direitos humanos.

Pensar sobre esse princípio, sua relação com a ideia de liberdade e emancipação, com o liberalismo e o Estado democrático de direito, pode nos ajudar a problematizar a ideia de igualdade como um valor fundamental, como uma condição que requer o respeito à diferença e diversidade, sobretudo, porque a produção do respeito à igualdade tem sido considerada um dos elementos fundamentais do processo educativo e no próprio combate à homofobia.

A ideia de igualdade instituída no fim do século XVIII pelas modernas Declarações de Direitos, a Francesa de 1790 e a Americana de 1776, legitima o modo como o liberalismo entendia os direitos humanos – como reduzidos aos direitos à liberdade, à segurança e a propriedade (PIOVESAN, 2014). Essas Declarações irão constituir a base filosófica da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a ser criada mais de um século depois.

Os dois documentos proclamam seus direitos como sendo universais e inalienáveis. Ambos afirmam que limitações e restrições ao exercício dos direitos devem ser introduzidas por meio de leis elaboradas por entidades democraticamente eleitas. Finalmente, ambas protegem direitos similares: a liberdade religiosa e a liberdade de expressão, a segurança da pessoa, o devido processo legal e o pressuposto da inocência em processos criminais. As revoluções estavam unidas em seu compromisso retórico (pelo menos) a um sistema político que garante *liberdade e igualdade* (DOUZINAS, 2009, p.100, grifos meus).

De fato, a emergência do Estado Liberal traz consigo o discurso da democracia, isto é, de que ao Estado cabia a responsabilidade de cumprir os direitos dos indivíduos e o da

⁵⁰ Para uma análise detalhada da história dos direitos humanos, consultar C., Douzinas (2009), Bobbio, N. (2004), Piovesan, F. (2014).

cidadania, onde os indivíduos devem participar direta e ativamente de tudo o que lhes diz respeito no âmbito público.

A Constituição seria o instrumento legal que iria garantir a liberdade e os direitos dos cidadãos, assim o exercício do poder seria controlado pelo ordenamento estatal, a Constituição e a regra do direito seriam o que limitaria seu poder. Isso se fazia necessário para ‘superar’ o regime absolutista, onde o Estado cometia abusivamente excessos no uso do poder.

“Era nesse cenário que se introduzisse a concepção formal de igualdade como um dos elementos a demarcar o Estado de Direito Liberal. Todavia, [...] não era previsto qualquer direito de natureza social e nem [...] da igualdade sob a perspectiva material” (ibidem, p. 312). Ou seja, a igualdade nos direitos humanos surge como direito de um homem abstrato e só poderia fazer sentido no âmbito de direitos civis. Bobbio (2004) nomeia esse tipo de liberdade como negativa, pois ela não poderia servir de fundamento para os demais direitos, isto é, os sociais e políticos que surgiriam depois.

A história dos direitos dos LGBT poderia ser muito bem contada e descrita, a partir de boa parte da literatura no campo do direito, como fruto dos direitos humanos e, dentro destes, dos direitos das mulheres e, posteriormente, dos direitos sexuais.

A literatura, sobretudo no campo específico dos direitos humanos, tem produzido um panorama histórico no qual os direitos dos LGBT aparecem como um acontecimento atual, fruto da evolução histórica dos direitos humanos. Essa evolução segue a seguinte ordem: dos direitos naturais aos direitos humanos pautados na ideia de homem como um ser genérico e por fim, os direitos humanos pensados para o homem concreto, específico, produzido historicamente.

A busca pela efetividade do direito à igualdade e a não-discriminação levou ao reconhecimento do sujeito específico, situado historicamente. Esse sujeito individualizado deu visibilidade à diferença, e com ela, aos grupos sociais ‘vulneráveis’, vítimas da discriminação (PIOVESAN, 2010).

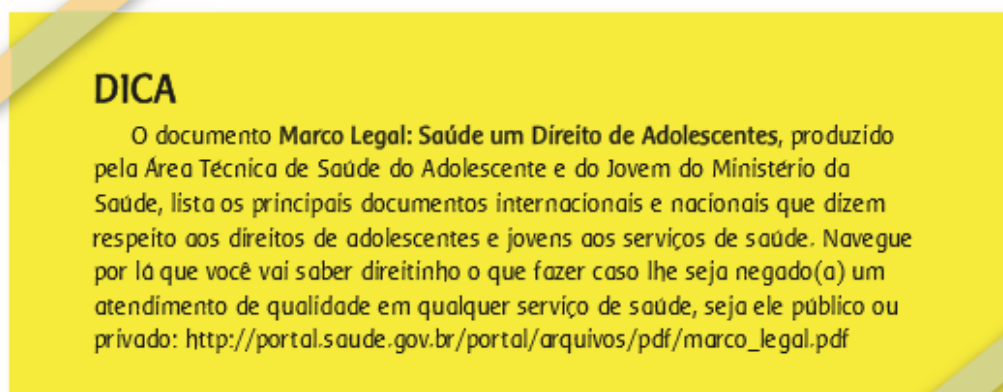
Se fôssemos traçar uma trajetória histórica linear do nascimento do discurso de combate à homofobia, iniciaria pela descrição da criação dos direitos humanos, dos direitos sociais, dos direitos das mulheres, dos direitos sexuais e, por fim, dos direitos LGBT. De fato, os direitos dos LGBT têm sido situados no campo dos direitos sexuais, a violação dos direitos destes tem sido considerada como violação, sobretudo, dos direitos sexuais, assim como a questão da promoção da saúde e prevenção de doenças também.

É esse modo de pensar sobre a produção dos direitos dos LGBT que está presente em maior parte das políticas de educação e de currículo voltadas a atender essas pessoas, assim como nos documentos do SPE.

No ‘Prefácio’ dos volumes é informado que o objetivo central da série de fascículos é “desenvolver estratégias de promoção dos direitos sexuais e dos direitos reprodutivos, promoção da saúde e prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, do HIV e da aids, e da educação [...] no âmbito das escolas e das unidades básicas de saúde” (SPE, v. 4, p. 7).

Os discursos fortalecem os direitos como conquistas históricas e são acionados em cada oficina, as declarações de direitos e demais leis que informam sobre os direitos de jovens e adolescentes são mencionadas de acordo com os temas das oficinas. Isso fica bem evidente na presença de uma seção específica nos fascículos intitulada “Dicas”, onde são informados os documentos oficiais que podem ser consultados e os sítios eletrônicos onde podem ser encontrados, como mostra a figura 4.

Figura 4 – Quadro ‘Dica’ (Oficina Gênero, sexualidade e saúde reprodutiva)



Fonte: SPE, v. 7, p. 37.

Na seção ‘Está na lei’ e na seção ‘Destaque’ os adolescentes e jovens são informados sobre os seus direitos, são colocados resumos de diferentes Declarações de Direitos e demais leis que os amparam, os enunciados se relacionam de modo a convencer os participantes das oficinas que sem conhecimento dos direitos não é possível gozar deles, reivindicá-los e muito menos denunciar os casos de violação.

Vejamos as figuras 5 e 6.

Figura 5 – Quadro ‘Está na Lei’ (Oficina Direitos sexuais e reprodutivos)

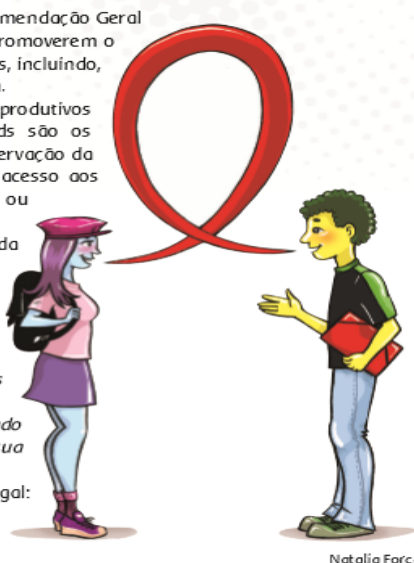
Está na Lei!

O Comitê de Direitos da Criança, na Recomendação Geral nº 4, aponta como obrigação dos Estados promoverem o direito à saúde dos(as) adolescentes e jovens, incluindo, assim, a saúde sexual e a saúde reprodutiva.

Os **Direitos Sexuais** e os Direitos Reprodutivos dos(as) jovens que vivem com o HIV/aids são os mesmos de qualquer jovem. Incluem: a preservação da autonomia, o sigilo e a privacidade e seu acesso aos serviços, independentemente da anuência ou presença dos pais e responsáveis.

Cabe, aos serviços de saúde e à área da educação, fornecer subsídios para que os(as) jovens vivendo com HIV/aids possam ter uma vida sexual e reprodutiva plena e segura, *por meio do provimento de insumos, de informações, da promoção de espaços de discussão, de atendimentos norteados pela escuta e acolhimento das diferenças, de forma a promover o autocuidado e a autonomia destes sujeitos em relação à sua vida sexual e reprodutiva.*

Fontes: Ministério da Saúde. Marco legal: saúde um direito dos adolescentes, 2006 e Manual de Rotinas para Assistência a Adolescentes Vivendo com HIV/aids



Natalia Forcat

Fonte: SPE, v. 1, p. 55

Imagem 6 – Quadro ‘Destaque’ (Oficina – Parque de Diversões)

Destaque

A Área Técnica de Saúde de Adolescentes e Jovens, do Ministério de Saúde, publicou, em 2005, o documento *Marco Legal: Saúde, um Direito de Adolescentes*, em que estão incluídos as leis e acordos nacionais e internacionais que respaldam o direito que adolescentes têm de receber informação, orientação e assistência na área de anticoncepção e outras áreas da saúde sexual e reprodutiva.

O *Plano de Ação da Conferência de População e Desenvolvimento* (Cairo 1994) introduziu, na normativa internacional, o conceito de **direitos sexuais** e reprodutivos, e os(as) adolescentes como sujeitos que devem ser alcançados pelas normas, programas e políticas públicas. Em 1999, na reunião de revisão e avaliação, Cairo + 5, avançou-se ainda mais nos direitos de adolescentes e jovens, incluindo o direito dos pais jovens em todas as referências aos adolescentes, garantindo o direito de adolescentes à privacidade, sigilo, consentimento informado, educação, inclusive sexual, no currículo escolar, informação e assistência à saúde sexual e reprodutiva.

O Comitê de Direitos da Criança traçou recomendações específicas sobre o direito à saúde de adolescentes. Uma delas é *garantir direitos aos(as) adolescentes (menores de 18 anos) aos serviços de saúde, independentemente da anuência de seus responsáveis, para o enfrentamento das suas questões, inclusive sexual e reprodutiva, e o direito de adolescentes não serem discriminados em razão de alguma deficiência física, sorológica, por questões de sexo, orientação sexual e estilo de vida.*

Fonte: Marco legal: saúde, um direito de adolescentes < http://portalsaude.gov.br/porta/arquivos/pdf/marco_legal.pdf >

Fonte: SPE, v. 1, p. 50.

O não reconhecimento, pelos profissionais da saúde, dos adolescentes e jovens como sujeitos de direitos, dando-se destaque aos direitos sexuais e reprodutivos, torna-se uma das justificativas para a dificuldade que os jovens encontram em buscar informações e os insumos de saúde. Mas mesmo assim, a responsabilidade maior pelo conhecimento dos seus direitos é colocada sobre o jovem, que não pode se deixar intimidar pelo preconceito e falta de conhecimento de outros sobre os seus direitos.

Quando adolescentes devem começar o uso de um método contraceptivo? Antes de iniciar a vida sexual, os(as) adolescentes devem buscar informação e assistência em um serviço de saúde. Porém, muitas vezes, os(as) profissionais de saúde não estão preparados(as) para atender os(as) adolescentes e *reconhecê-los(as) como sujeitos de direitos, inclusive direitos sexuais e direitos reprodutivos*. Por essa razão, muitos(as) não aceitam a vida sexual de adolescentes e jovens e não facilitam seu acesso a métodos contraceptivos. Pelo mesmo motivo, *é importante que adolescentes tenham informação sobre seus direitos e que se lembrem que o preservativo – masculino e feminino – são os únicos métodos que, além de evitar uma gravidez, ainda os protege das doenças sexualmente transmissíveis e do HIV e aids (SPE, v. 1, p. 59).*

A relação dos direitos com a questão da cidadania aparece estritamente ligada ao combate ao preconceito e discriminação, uma repetição dos enunciados das declarações de direitos e dos direitos constitucionais. A ação do Estado na garantia dos direitos é acionada em algumas oficinas, por exemplo, no volume 4, acentua-se o papel do Estado e da família na garantia do acesso à escola no caso de alunos soropositivos.

No Brasil, o acesso ao ensino fundamental é garantido pela Constituição Federal. É responsabilidade do estado e dos pais que todas as crianças que frequentam a escola, independente da sorologia para o HIV (SPE, v. 4, p. 15).

O direito da criança e do adolescente soropositivo para o HIV ou não, a uma vida digna é garantido pela Constituição Federal e amparado no Estatuto da Criança e do Adolescente. No entanto, esses jovens têm sido alvo de discriminações que prejudicam sua vida escolar, afetam seu desenvolvimento afetivo e social e seu futuro como cidadãos e cidadãs (SPE, v. 4, p. 18).

Em termos da teoria e da prática política, existem outras duas definições. A primeira que põe a ênfase na criação de direitos e é a chamada cidadania passiva, em que o Estado garante que as pessoas recebam bens e serviços. A outra, definida por alguns autores como cidadania ativa, enfatiza a participação das pessoas em sua comunidade. A cidadania passiva tem um caráter jurídico ou normativo. Já a cidadania ativa tem um caráter cívico e inclusivo que amplia as esferas

de atuação. Está fortemente associada à tomada de decisão coletiva sobre todos os temas que afetam a comunidade política. Essa forma de conceber a cidadania questiona as relações de dominação e a coloca como um espaço de construção do público, partindo do princípio de que os direitos são conquistas que, uma vez alcançadas, não podem ser perdidas (SPE, v. 7, p. 49, 50).

Por mais que em alguns momentos se enfatize a responsabilidade do Estado na garantia dos direitos, ao mesmo tempo se repete o discurso que reforça a ação do próprio sujeito enquanto um ‘cidadão’, isto é, como aquele que pode ser mais participativo, se informar, se conscientizar, transformar-se e transformar a sociedade, e entre outras coisas, combater a homofobia, que é colocada como uma forma de preconceito e discriminação.

A cidadania é, pois, uma construção que se dá nas pequenas coisas do cotidiano, pelo reconhecimento e respeito às diferenças individuais, pelo *combate* aos preconceitos e às discriminações, pela *participação* nas decisões, pela ampliação da *consciência* em relação aos direitos e deveres e pela confiança no *potencial de transformação de cada um* (SPE, v. 7, p. 49, grifos nossos).

A relação direitos humanos e Estado se faz presente quando são esclarecidos nos fascículos do SPE em que consiste a atuação deste – a de aplicar a lei em casos de violação de direitos, neste caso, o poder judiciário teria como essência “se constituir como elemento preservador do direito estabelecido” (SPE, v. 2, p. 61). A figura 7 ilustra bem essa relação entre o Estado e a lei na garantia do direito à saúde.

Além disso, com a implementação do SUS, a saúde passou a ser tratada como um direito de cidadania de todas as pessoas cabendo, assim, ao Estado assegurar esse direito. “Nesse sentido, o acesso às ações e serviços deve ser garantido a todas as pessoas, independentemente de sexo, raça, renda, ocupação ou outras características sociais ou pessoais” (SPE, v. 2, p. 62).

Através da implementação de ações de cunho educativo, tal como o Programa Saúde na Escola e o projeto SPE, associadas à outras ações, como o uso da estratégia de redução de danos, entre outras, o Estado se apresenta como cumpridor de seu dever de promoção da saúde e dos direitos humanos.


A estratégia de redução de danos se limitava, inicialmente, à oferta de seringas e agulhas descartáveis aos usuários de drogas injetáveis e à orientação individual de como

utilizá-las adequadamente, mas considerando a contaminação pelo HIV/aids pela via sexual de pessoas sob o efeito de drogas, ampliou-se para a distribuição de preservativos.

Figura 7 – Oficina ‘A escola e a prevenção ao uso de drogas’

Está na Lei!

▶ A estratégia de redução de danos é amparada pelo artigo 196 da Constituição Federal, como medida de intervenção preventiva, assistencial, de promoção da Saúde e dos Direitos Humanos: “A Saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e outros agravos e ao acesso universal e igualitário a ações e serviços para promoção, proteção e recuperação”.



Luiz Perez Lentini

Fonte: SPE, v. 5, p. 42.

Hoje, a distribuição de camisinhas é apontada como uma estratégia de redução de danos também no caso dos que não são usuários de drogas. Mas cabe aos profissionais das unidades de saúde receber a educação ofertada a eles e mudar seu comportamento no que refere ao modo como recebem nesses espaços, sobretudo as pessoas LGBT, que têm sido vistas por estes como sujeitos de direitos, esse é o discurso dos documentos.

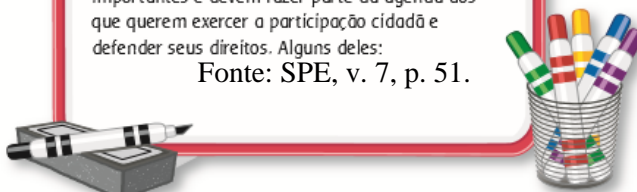
Ao mesmo tempo, os próprios LGBT precisam mudar suas atitudes em relação a esses espaços, não tendo medo ou vergonha de procurar os mecanismos de proteção. Transmite-se a ideia de que ter direitos não é suficiente se os sujeitos não os conhecem, não participam de debates e discussões sobre eles ou se não buscam os meios para defendê-los através de denúncias de violação, como exemplifica a figura 8.

Figura 8 – Oficina ‘Gênero e cidadania’

VOCE SABIA?

São diversos os caminhos que cidadãos e cidadãs podem percorrer em busca dos seus direitos, tanto denunciando quanto participando de discussões e debates. Alguns órgãos são importantes e devem fazer parte da agenda dos que querem exercer a participação cidadã e defender seus direitos. Alguns deles:

Fonte: SPE, v. 7, p. 51.



Toda a oficina 6, do volume ‘Gêneros’, é dedicada ao tema gênero e cidadania, além de conceituar o termo, ela se propõe a ensinar aos participantes como incorporar a perspectiva de gênero no cotidiano; compreendendo as relações entre cidadania e a questão de gênero, eles poderão participar mais efetivamente de ações voltadas para a superação das desigualdades de gênero, e assim estarão atuando como cidadãos, conduzindo suas condutas, entre outras coisas, pelos princípios dos direitos humanos.

Na verdade, nos dias de hoje, cidadania é uma forma de ver, ordenar e construir o mundo, tendo como princípios básicos os direitos humanos, a responsabilidade pessoal e o compromisso social na realização do destino coletivo. Portanto, ser um cidadão ou uma cidadã é também ter interesse pelo que acontece em sua comunidade, exercendo seus direitos e cumprindo com seus deveres (SPE, v. 7, p. 46).

A cidadania começa na relação de uma pessoa consigo mesma para, a partir daí expandir-se até as outras, ampliando-se, assim, para o contexto social no qual ela está inserida (idem. p. 47).

Pensar sobre cidadania, sociedade democrática, direitos humanos e direitos de pessoas LGBT no contexto da ‘teoria’ foucaultiana do poder nos permite *questionar* as relações estabelecidas entre esses enunciados, colocá-las em debate. Nessa perspectiva, podemos começar a olhar os discursos das políticas públicas produzidas pelo Estado, e por outras instituições não-governamentais nesse campo, no plano das racionalidades e tecnologias de governo e dos regimes de verdade que tornam esse governo mais fácil de ser exercido e os sujeitos mais fáceis de serem governados.

Em “Nascimento da biopolítica”, Foucault desenvolve análises sobre as relações entre o direito e a prática governamental. De modo mais amplo ele analisa “o domínio da prática do governo, seus diferentes objetos, suas regras gerais, seus objetivos de conjunto a fim de governar da melhor maneira possível” ou em outras palavras, se propôs a estudar “a racionalização da prática governamental no exercício da soberania política” (2008, p. 4).

A prática governamental é uma arte de governar, e se refere a diferentes maneiras e possibilidades de “guiar os homens, de dirigir sua conduta, de forçar, suas ações e reações”, “governo dos filhos, das famílias, de uma casa, das almas, da comunidade” (idem, p. 3).

Haveria duas dimensões na arte de governar, o governo dos homens – ligado ao exercício da soberania política – e a razão de Estado que atuaria em dois sentidos: num

sentido limitado refere-se a prática de organização da gestão externa, a política externa do governo, e em sentido ilimitado, a prática de organização da gestão interna – o Estado de polícia.

O Estado de polícia atua em conjunto com a razão de Estado no governo dos indivíduos, a característica do Estado de polícia estaria na sua atuação ilimitada, sobre ‘a atividade dos grupos, mas também dos indivíduos até em seu mais tênue grão’. Por conta da concorrência existente entre os Estados nas relações internacionais, seria necessário o equilíbrio entre o Estado de polícia e a razão de Estado, esse equilíbrio viria da limitação do Estado de polícia a ser exercido pelo direito (FOUCAULT, 2008).

O direito constituiu-se num princípio de limitação da razão de Estado, precisamente em seu funcionamento de Estado de polícia, nos séculos XVI. Na Idade Média, além do exército, as instituições judiciárias exerceram um papel fundamental para o poder do fortalecimento do rei e redução dos poderes feudais, atuavam como multiplicadores do poder real.

Porém, a partir dos séculos XVI e XVII, a prática judiciária vai exercer função contrária, passa a voltar-se para as pessoas sem sentido individual, como ponto de apoio para limitar o Estado de polícia, e, de certo modo, a razão de Estado. Assim, nessa nova racionalidade governamental

o direito vai servir como ponto de apoio para toda a pessoa que quiser, de maneira ou de outra, limitar essa extensão indefinida de uma razão de Estado que toma corpo num Estado de polícia. A teoria do direito e as instituições judiciárias agora vão servir, não mais como multiplicadoras, mas como subtratoras do poder real (FOUCAULT, 2008, p. 11).

A razão de direito coloca-se então como externa à razão de Estado e passa a preocupar-se durante todo os séculos XVI e XVII, em limitar a razão de Estado. Surgem as leis fundamentais que irão constituir o direito. O direito só se oporá a razão de Estado quando esta violar seus limites, isto é, os limites do direito, podendo até mesmo liberar seus súditos da obrigação de sujeição.

Ao analisar essas modificações no exercício do poder na modernidade, Foucault pôde identificar que o exercício do poder sai da posição central ligado ao Príncipe, ou seja de uma razão de Estado baseada na racionalidade do soberano, para uma

racionalidade do contrato social, voltada à economia, ao mercado e à população. A isto ele chama de uma nova razão governamental moderna.

Nessa nova razão governamental não é mais o direito o seu princípio de limitação, mas a economia política, que passa a atuar como uma autolimitação, e não como uma limitação externa. Foucault (2008) analisa as condições de emergência desse novo tipo de racionalidade governamental e identifica o seu princípio de autolimitação como sendo o liberalismo.

Direito e liberalismo não simplesmente se sucedem enquanto princípios da razão de Estado, e nem mesmo seriam princípios condenados a oposição, para Foucault uma tarefa de estabelecer um regime comum entre eles vem sendo pondo em prática desde o século XVIII sob duas formas.

A primeira, “interrogar a razão governamental, a necessidade da sua própria limitação, para reconhecer, através do que se deve deixar livre, os direitos a que se pode dar acesso e estatuto na prática governamental” (2008, p. 29), neste caso, teríamos o método do ‘resíduo jurídico e necessário e suficiente’, que Foucault denomina como a prática liberal.

A segunda, “interrogar os direitos fundamentais, fazer valer a todos eles e de uma vez. E a partir daí, só deixar um governo se formar se sua autoregulação reproduzir todos eles” (ibidem, p. 29), neste caso teríamos o método de ‘condicionamento governamental exaustivo’, que é o processo revolucionário.

Para entender a virada do poder da preocupação com o soberano para a economia e a população, é necessário compreender essa relação que se estabelece entre a razão de Estado e a razão liberal. Porque umas das formas de se estabelecer um regime comum entre direito e razão de Estado, e podemos dizer que essa tarefa de estende até a atualidade, é o liberalismo.

Além de dar à razão de Estado uma reativação do princípio imperial sob a forma de imperialismo, isto é, dismantelandos os objetivos internacionais e criando objetivos ilimitados relacionados à livre concorrência entre indivíduos e empresas no campo da ação internacional, o liberalismo também atua na autolimitação do governo em relação aos seus próprios objetos e práticas naturais – a riqueza e os sujeitos.

- a das riquezas? Sim, mas simplesmente como meios de pagamento que se multiplicam ou escasseiam, estagnam ou circulam. Mas, antes,

os bens na medida em que são produções, que são uteis e utilizados, na medida em que são trocados entre parceiros econômicos.

- É também a [dos] indivíduos. Não, porém como súditos obedientes ou indóceis, mas na medida em que eles próprios estão ligados a essa naturalidade econômica, em que sua longevidade, sua saúde, sua maneira de se comportar se encontra em relações complexas e entrelaçadas com esses processos econômicos (FOUCAULT, 2008, p. 30).

Foucault indica assim, uma mudança significativa na prática governamental, com a emergência da nova economia política, isto é, do liberalismo, a soberania política exercida sobre os sujeitos de direitos os verá a partir de agora não apenas como indivíduos, mas também como população a ser administrada.

Assim, é o liberalismo que estabelece o plano mais amplo onde o poder se voltará à preocupação com a vida da população, assumindo a forma de biopolítica, de modo que para Foucault, a biopolítica nada mais é do que uma parte dessa nova razão governamental chamada liberalismo (ibidem).

Na atual racionalidade política vemos algumas particularidades na atuação do poder entre as instituições não-governamentais internacionais e os Estado-Nação. Podemos exemplificar a atuação da ONU como uma das limitações externas da razão de Estado atual – chamada por Foucault (2008) de neoliberalismo. Com a universalização dos direitos humanos, os Estados-Nação têm subtraída a sua soberania universal, essa passa se tornar relativa e regulada pelo sistema de direitos internacionais.

O sistema normativo global de proteção aos direitos humanos, e todo o seu aparato instrumental, tais como os pactos, convenções e tratados internacionais, põem-se a controlar a atuação dos Estados com o objetivo de salvaguardar os direitos dos seres humanos, há prioridade desses direitos em relação às prerrogativas dos Estados.

É esse sistema de proteção dos direitos humanos que, através de instrumentos de alcance específico ou especial, como as convenções, volta-se ao sujeito de direito, aquele que compõe os grupos minoritários ou vulneráveis, como é o caso dos LGBT.

O sistema normativo global dos direitos humanos exerce sobre os Estados mecanismos de monitoramento e controle, e em situações de negligência, falha ou omissão em relação a esses sujeitos ou de violação crassa dos direitos deles, ou seja, na não garantia da implementação dos direitos humanos, o sistema normativo aciona os mecanismos de responsabilização.

Tomemos como exemplo os tratados internacionais de direitos humanos, eles têm *status* jurídico especial e diferenciado em relação às constituições, são os únicos que possuem norma constitucional e aplicação imediata, sem necessidade de se submeter à incorporação legislativa, ou seja, por defenderem com prioridade os direitos fundamentais do homem, estão acima das constituições dos Estados-Nação, não precisam a elas serem incorporadas para terem validade.

Podemos dizer então que em se tratando da não garantia ou violação dos direitos humanos, mesmo aqueles não reconhecidos nas constituições dos Estados, a atuação do poder no direito internacional se expande para controlar o governo dos Estados sobre os sujeitos. Trata-se então de governar a ação do Estado sobre o governo dos sujeitos.

Mas esse mesmo poder estabelece alianças com os Estados quando se trata do governo das relações entre os sujeitos e dos sujeitos consigo mesmo. Organismos internacionais e Estado brasileiro têm atuado ativamente na produção do homem universal, que possui uma dignidade que ultrapassa as barreiras territoriais, o sujeito de direitos, o cidadão universal, cujos direitos humanos, econômicos, sociais e culturais são indivisíveis.

O sujeito idealizado para a vida numa sociedade nomeada democrática, norteadas pelos valores de igualdade e liberdade. Parece ser evidente que os enunciados presentes nos fascículos do PSE estão voltados à produção desse modelo de ‘sujeito cidadão’, adolescentes e jovens são subjetivados a partir desse modelo de sujeito.

Esse sujeito cidadão corresponde a pessoa que é consciente de seus direitos e luta por eles, assim, goza desses direitos de modo mais pleno, exerce sua liberdade e vive com dignidade; usufruindo o que o Estado lhe oferece, se tornará uma pessoa instruída, saudável, conseguirá um bom emprego, enfim, será produtiva.

Os que não buscam informações relevantes sobre a sua vida, que não exercem participação social, que se deixam guiar por preconceitos e discriminações são aqueles que se colocam em situações de risco, agem de modo irresponsável em relação à sua vida e a de outros, adoecem, tem uma expectativa de vida menor, se tornam improdutivos.

Rose (2011) mostrou como a liberdade nas democracias modernas e liberais tem se constituído, inevitavelmente, em algo relacionado à produção de subjetividades.

O que está em jogo nestas análises de forma mais ampla não é, portanto, nada menos do que a liberdade em si: a liberdade tal como tem sido articulada na forma de normas e princípios para organizar nossa

experiência do nosso mundo e de nós mesmos; liberdade tida como certos modos de exercer poder sobre outros; a liberdade tal como tem sido articulada na forma de certas bases racionais para praticarmos em relação anos mesmos [...]. Como chegamos a definir e agir sobre nós mesmos em termos de uma certa noção de liberdade? Como a liberdade tem provido a base racional para todo tipo de intervenção coercitiva na vida daqueles vistos como não livres ou ameaças à liberdade: os pobres, os sem-teto, os loucos, os perigosos ou aqueles em perigo? (p. 31, 32).

Assim, Rose pontua que uma das características centrais que marcam o surgimento de um regime contemporâneo do indivíduo livre e das racionalidades políticas do liberalismo “foi a invenção de um leque de tecnologias *psi* para governar indivíduos em termos de sua liberdade” (2011, p. 32, grifos do autor).

Há, certamente, nesse regime discursivo em que liberalismo e direitos humanos colocam os ideais de liberdade e igualdade como condição para a democracia e cidadania, e para o cuidado com a população, a vinculação da biopolítica com a disciplina. O biopoder aciona os saberes da psicologia, e da pedagogia como veremos na última seção, para produzir os sujeitos de liberdade em potencial. No caso do projeto SPE, esses sujeitos são os adolescentes e jovens.

A forja de uma subjetividade em que eles saibam se relacionar com a liberdade lhes é dada por serem cidadãos e sujeitos de direitos é fundamental para que eles possam conduzir suas vidas, sua saúde e sexualidade de modo responsável e seguro. Assim, o Estado governamentalizado atua diretamente no controle desse segmento da população e também age sobre o modo como adolescentes e jovens governam a si mesmos.

Isso nos lembra que, desde a sua gênese, os direitos humanos têm servido para levar a ilusão de participação de todos igualmente, de que o Estado se preocupa com o bem-estar de todos... não por acaso, a chamada proteção através das tão proclamadas políticas públicas produz subjetividades que afirmam o primeiro artigo da Declaração de 1948: “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade de direitos (NASCIMENTO; COIMBRA, 2015, p. 185).

Como vimos nas citações dos fascículos do SPE já feitas nessa seção, as práticas discursivas voltam-se para a produção da ideia de que os adolescentes e jovens precisam ser atuantes na superação das violações de direitos, das desigualdades de gênero, na diminuição das situações de risco ao contágio de doenças, ou seja, precisam usar sua liberdade para o seu próprio bem e dos seus pares. O uso da liberdade não é uma opção, é uma necessidade.

As formas de liberdade que adotamos hoje estão intrinsecamente ligadas a um regime de subjetivação no qual os sujeitos não são meramente “livres para escolher”, mas obrigados a serem livres, a entender e encenar suas vidas em termos de escolhas, sob condições que sistematicamente limitam em tantas pessoas, as capacidades de modelar seus próprios destinos.

Fomos atados a um relacionamento com novas autoridades, que são mais profundamente subjetivadoras porque parecem emanar de nossos desejos individuais de nos realizarmos em nossa vida cotidiana, de esculpir nossas subjetividades, de descobrir quem realmente somos. Através destas transformações nós “inventamos a nós mesmos” com todos os ambíguos custos e benefícios que esta invenção tem implicado (ROSE, 2011, p. 32, 33).

O Estado atua no governo dos sujeitos consigo mesmos e com os outros, administrando cidadãos, em nome de uma democracia em que suas liberdades e escolhas são reguladas, subverte seu potencial de resistência em potencial de aliança, justificando assim, a sua autoridade arbitrária por uma autoridade racional.

Na seção a seguir, veremos como o discurso da valorização da diferença e respeito à diversidade produz para esses adolescentes, e para a própria escola, a necessidade de atuarem como ‘combatentes da homofobia’.

5 ‘A ESCOLA QUE TEMOS E A ESCOLA QUE QUEREMOS TER’ - O RESPEITO À DIVERSIDADE E A VALORIZAÇÃO DA DIFERENÇA COMO CONDIÇÃO PARA A SUPERAÇÃO DA HOMOFOBIA

Nesta seção fazemos uma análise sobre o conceito de homofobia, como ela se tornou um problema a ser combatido pelo currículo da educação básica por meio, sobretudo, da valorização da diferença e respeito à diversidade. Tomamos como base de análise, sobretudo, o currículo proposto pelo o fascículo nº 8 do projeto Saúde e Prevenção na Escola.

Não intencionamos aqui analisar a origem da homofobia, suas diversas definições ou os tipos de homofobia, muitos menos em apontar o conceito de homofobia que iremos adotar neste estudo.

Empreendemos um tipo de pensamento de tentará descrever o regime de verdade que põem um conjunto de práticas a funcionar e que produzem como ‘real’ algo que antes ‘não existia’, algo que é produzido como ‘homofobia’ e instituído por um dispositivo de saber/poder como verdadeiro e como algo maléfico, a ser evitado, combatido e enfrentado.

Consideramos pertinente problematizar os discursos sobre homofobia que têm sido produzidos no campo da educação por alguns pesquisadores da área e como estes reaparecem na coletânea de fascículos do SPE.

A homofobia é um tema de discussão recente no Brasil. A partir de 2005 até a atualidade, o tema passou a circular nos veículos de comunicação e a compor a agenda do Governo. Por um lado, os índices de violência cometida contra os LGBT e a atuação do movimento organizado e por outro, as tentativas no âmbito jurídico de proteção e garantia dos direitos humanos, associadas à ideia de democracia e cidadania têm dado visibilidade ao tema e chamado a atenção das várias instâncias de poder.

A homofobia tem sido alvo de estudos e pesquisas de forma predominante na área de Educação e da Psicologia. Embora tenha havido um crescimento em relação aos temas da homossexualidade e pessoas LGBT em geral, poucos estudos tratam da homofobia como tema principal. Na maioria das pesquisas, os subtemas relacionados aos LGBT são: direitos humanos, homossexualidade feminina, livro-didático, sexualidade e corpo, currículo, relações de gênero e diversidade sexual (MENDES, 2012).

De modo geral, ao realizamos revisão de literatura sobre o tema⁵¹, identificamos que nos últimos cinco anos há um maior número de artigos, teses e dissertações sobre homofobia, neste caso, nos referimos àquelas que situam suas análises, ou não, no âmbito escolar. Sendo os anos de 2009 e 2010 os mais profícuos sobre estas temáticas.

O quadro geral dos trabalhos analisados indica que a homofobia é analisada no contexto da formação de professores, das políticas públicas e sobre as práticas de discriminação no cotidiano escolar. Os subtemas mais recorrentes tratam de cursos de formação continuada e ações de programas federais, tais como do programa Brasil Sem Homofobia; as percepções que professores e alunos têm sobre sexualidade e homofobia; a homofobia como violação dos direitos humanos (MENDES, 2012).

Algumas condições podem justificar o crescente aumento de pesquisas sobre o tema da homofobia, sobretudo no campo da educação. Em 2007 temos a publicação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e de um volume específico com o título ‘Pluralidade Cultural e Orientação Sexual’.

No ano seguinte, em 2008, foi criado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, com ações voltadas para o fomento da inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, orientação sexual, bem como toda forma de discriminação e violação dos direitos humanos e assegurando a formação continuada dos trabalhadores da educação para lidar criticamente com esses temas (BRASIL, 2007).

Ainda em 2008, foi criado o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), com a função de formular e propor diretrizes de ação governamental, em âmbito nacional, voltadas para o combate à discriminação e para a promoção e defesa dos direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - LGBT. No mesmo ano realizou-se a 1ª Conferência Nacional LGBT, que veio representar um marco da luta pelos direitos humanos dessa população.

Foi realizada, também em 2008, Conferência Nacional de Educação Básica, representou um marco na história das políticas públicas do setor educacional, pois pela

⁵¹Revisão realizada com base na análise documental de periódicos e revistas que integram biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online, trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, no Grupo de Trabalho “Gênero, sexualidade e educação”, os trabalhos publicados no XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino e no banco de teses e dissertações publicadas na biblioteca digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, no período de 2002 a 2012.

primeira vez gestores dos três entes federados, sociedade civil, entidades de classe, profissionais e pais estiveram reunidos em busca da qualidade da educação básica.

A luta em prol de uma educação com qualidade social que reconheça e valorize os profissionais da educação básica e vise à superação das desigualdades sociais, raciais, de gênero, de idade e de orientação sexual foi um dos pontos que ganhou destaque em vários colóquios e debates, assim como na plenária final. A inclusão e diversidade na educação básica foram eleitas como eixo temático.

Tal conjuntura nacional favoreceu as discussões a respeito da necessidade de a educação ser pensada no enfoque do reconhecimento da diversidade e no combate a toda forma de discriminação. Os desdobramentos de ações do programa Brasil Sem Homofobia³, que definem sob o item ‘Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e a não discriminação por orientação sexual’ ações específicas voltadas para a formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade (BRASIL, 2004) podem também ter fomentado pesquisas sobre o tema.

Um dos autores mais acionados sobre o tema da homofobia é Daniel Borrillo, em sua obra ‘Homofobia – história de um preconceito’ (BORRILLO, 2010) a homofobia é entendida como a atitude arbitrária que consiste em ‘designar o outro como contrário, inferior ou anormal em decorrência do fato de a sua sexualidade não corresponder ao sexo biológico’.

Marco Aurélio Prado, no prefácio da obra de Borrillo acima mencionada e que constitui uma das referências mais citadas sobre o tema ‘homofobia’ nos textos consultados, reconhece que embora recentemente o termo tenha ganhado força política, conceitual e analítica, já não dá conta de abarcar toda a “complexidade das formas de hierarquização, violência e preconceito social” (BORRILLO, 2010, p. 7) e cada vez mais tem sido usado para referir-se a um número maior de sentidos, que ultrapassam sentido de ‘medo’ que lhe foi dado ao ser criado pelo psicólogo George Weinberg em 1972.

Nas pesquisas realizadas sobre o tema, já existem discussões voltadas para a crítica ao uso do termo ‘homofobia’. A presença da palavra “fobia” é polêmica, pois para alguns autores, remete a questão a uma dimensão individual e psicológica de medo e aversão.

Estes autores propõem, por exemplo, o uso do termo heterossexismo, como complemento ou mesmo substituto do termo homofobia, por este fornecer uma explicação pautada em base social, institucional e política, já que heterossexismo provém de sexismo

e “implica uma concepção essencialista/naturalizada de que a heterossexualidade é superior do ponto de vista social, moral e do desenvolvimento psicológico às outras formas de expressão da sexualidade” (NARDI; QUARTIERO, 2012).

Um aspecto que consideramos emergente e relevante é a questão de a homofobia ser colocada numa dimensão cultural e discursiva. Assim, nos textos analisados, entender a homofobia como uma questão cultural significa dizer que ela é produzida nas relações sociais, não nascemos homofóbicos, nos tornamos homofóbicos em decorrência dos discursos que repetidamente ouvimos, às vezes, desde nossa infância, de que a homossexualidade é uma doença, de que é um pecado, enfim, discursos que colocam os homossexuais como violadores da norma ou anormais. Aliás, a religião é mencionada nos textos como uma das responsáveis pela produção da homofobia (RAMIRES NETO, 2006; ROSSI, 2010, DULAC, 2009; SILVA, 2010).

Além de Borrillo, os estudos de Rogério Diniz Junqueira têm sido comumente acionados nas pesquisas sobre a homofobia na área da Educação; ele foi o organizador de um dos volumes mais recentes lançados pela SECADI em parceria com a UNESCO da Coleção Educação para Todos, o volume 32, com o título: Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia (JUNQUEIRA, 2009).

Diversos temas ligados à diversidade são tratados nos 33 volumes da Coleção Educação para Todos, tais como educação de jovens e adultos, educação popular, ensino religioso, ensino de artes, raça e etnia, educação ambiental, violência sexual, entre outros.

Essa coleção foi lançada com o objetivo de “criar um espaço para divulgação de textos, documentos oficiais, relatórios de pesquisa, relatórios de eventos, estudos encomendados a pesquisadores, acadêmicos, e educadores nacionais e internacionais” (JUNQUEIRA, 2009, p.1) no sentido de fomentar e aprofundar a discussão do debate em busca de uma educação para todos e também para se tornar um “canal de interlocução, de informação e formação entre gestores, educadores e pessoas interessadas no campo da educação continuada” (ibidem, p. 1).

Na coletânea de artigos do volume 32, que trata da homofobia, são reunidos vários autores reconhecidos nacionalmente por estudarem os temas de sexualidade, gênero, educação sexual, diversidade sexual, tais como Roger Rios, Guacira Louro, Fernando Seffner, Miriam Grossi, Dagmar Meyer, Jimena Furlany, entre outros.

Não nos pode escapar o fato de que SECADI têm exercido um papel fundamental na atuação do MEC e relação às questões de diversidade voltadas à formação de

professores e ao currículo da escola básica. Esta Secretaria tem encetado e corroborado o discurso de que a educação não pode deixar de estar vinculada das questões como: gênero, identidade e orientação sexual, saúde e prevenção, direitos humanos, democracia, justiça e paz social, entre outras, pois considera que a necessidade de se respeitar e compreender as diferenças estão profundamente atrelas ao processo educativo.

Assim, enunciados muito semelhantes aos encontrados nos artigos, teses e dissertações consultadas estão presentes no discurso posto em circulação pela SECADI no que se refere à homofobia.

Além da obra organizada por Junqueira, temos na coleção Cadernos SECAD, o volume n.º 4 ‘Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos’ (2007) e o livro “Gênero e diversidade na escola – formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais” lançado pela Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM-PR) e pela Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR-PR) em parceria com a SECADI. O caderno SECAD n.º 4 é um do documentos-base do fascículo n.º 8 ‘Diversidades Sexuais’ do SPE.

Mais duas obras lançadas pela UNESCO, ‘Juventude e Sexualidade’, de Miriam Abramovay (2004) e ‘Juventudes e Sexualidades’, de Abramovay, Castro e Silva (2004), também tem se constituído referência nos estudos e pesquisas sobre homofobia, e se encontram, inclusive, nas referências da coletânea de fascículos do SPE.

Em toda essa literatura, circulam aqueles discursos que dizem que homofobia está na escola, que a escola reproduz homofobia, que nela a homofobia é tolerada e até mesmo ensinada, o que vem a produzir impactos arrasadores nas pessoas que ali são formadas.

A homofobia compromete a inclusão educacional e a qualidade do ensino. Incide na relação docente-estudante. Produz desinteresse pela escola, dificulta a aprendizagem e conduz à evasão e ao abandono escolar. Afeta a definição das carreiras profissionais e dificulta a inserção no mercado de trabalho (JUNQUEIRA, 2009, p.1).

Os valores e os modelos de conduta produzidos na escola e transmitidos por ela, tanto por meio dos conteúdos da educação formal, como através da interação cotidiana com colegas, educadoras e educadores, encarnam todos os preconceitos e as desigualdades que são comuns na sociedade, legitimando-os pelo peso da instituição educativa e pela sanção coletiva da comunidade escolar [...]. O desafio para educadoras e educadores é adotar um olhar reflexivo sobre esses preconceitos e as situações de desigualdades que eles geram, para ser capaz de abordar tais questões na sala de aula (BRASIL, 2009c, p. 144).

A desvalorização da diversidade sexual ganha dimensões e formatos variados quando ela é atravessada por outras formas de discriminação relativas à classe, cor/raça, etnia e ao gênero. Pense, por exemplo, como o acesso a bens materiais e à educação incide nas alternativas que são abertas para jovens gays e lésbicas brancas de classe média, e o que significa ser travesti, negra e pobre, por exemplo, em termos de acesso à educação. Pense também no aprendizado afetivo-sexual de mulheres jovens brancas, indígenas, negras, pretas e pardas de diversas regiões do Brasil. As manifestações de preconceito e discriminação causam sofrimento e provocam situações de exclusão social, dentro e fora do ambiente escolar (JUNQUEIRA, 2009, p. 148).

É possível identificar alguns enunciados que se relacionam e se repetem na formação discursiva que coloca a homofobia como um problema a ser enfrentado pela escola. Eles se referem, por fim, a um mesmo objeto e tema: a garantia dos direitos aos cidadãos que vivem em uma sociedade democrática.

A partir da análise da literatura consultada sobre o tema, fica evidente que a homofobia, assim como o racismo e outros tipos de preconceito e discriminação, não pode continuar sendo um impedimento à educação de qualidade, pois dela depende o sujeito para poder exercer seus direitos de cidadão, como para ingressar no mercado de trabalho, por exemplo.

Os enunciados a que nos referimos são, primeiro, o de que a homofobia é um fenômeno presente na escola, reforçado e até mesmo ensinado nela; o de que a escola tem a responsabilidade, como instituição educativa, de enfrentar ou combater à homofobia e ainda outro, que dá sustentação aos demais, o de que a homofobia se constitui como uma forma de discriminação e preconceito e, portanto, trata-se de uma violação dos direitos humanos (DULAC, 2009; RAMIRES NETO, 2006; ROSSI, 2010; SILVA, 2008; SANTOS; 2008; JUNQUEIRA, 2009; RIOS, 2009; BRASIL, 2009c, MELLO, GROSSI, UZIEL, 2009; FURLANI, 2009; ABRAMOVAY, CASTRO; SILVA, 2009c).

A SECADI tem se posicionado veementemente em defender o papel da educação, sobretudo da educação escolarizada, no desenvolvimento do respeito à diversidade, no enfrentamento à homofobia e no estabelecimento de relações e práticas pautadas no respeito aos direitos humanos.

Na obra organizada por Junqueira (2009), cujos artigos são mencionados como contribuição para uma melhor compreensão da ‘homofobia, seus efeitos e suas relações com outros tipos de discriminação’, do total de dezesseis artigos, quatro tratam,

diretamente da homofobia no enfoque dos direitos humanos e os demais enfocam direta ou indiretamente o seu enfrentamento como condição necessária para a construção de uma sociedade democrática e igualitária.

Diante do anseio de construirmos uma sociedade e uma escola mais justas, solidárias, livres de preconceito e discriminação, é necessário identificar e enfrentar as dificuldades que temos tido para promover os direitos humanos e, especialmente, problematizar, desestabilizar e subverter a homofobia [...].

Ao mesmo tempo em que nós, profissionais da educação, estamos conscientes de que nosso trabalho se relaciona com o quadro dos direitos humanos e pode contribuir para a ampliar seus horizontes, precisamos também reter que estamos envolvidos na tessitura de uma trama em que sexismo, homofobia e racismo produzem efeitos e que, apesar de nossas intenções, terminamos muitas vezes por promover sua perpetuação (JUNQUEIRA, 2009, p. 13).

A SECADI também firmou parcerias com organizações não-governamentais no intuito de atender as ações do programa Brasil Sem Homofobia no âmbito da educação, entre estas, estão a ECOS e CORSA. Essas ONGs têm fornecido material pedagógico, tal como livros e vídeos que têm subsidiado muitos cursos de formação continuada de profissionais da educação e servido como referência para os temas a serem incorporados nos currículos das escolas básicas, tal como os fascículos do projeto SPE.

Por exemplo, o fascículo nº 8, tem todas as suas atividades e textos baseados em um livro lançado pelo ECOS/CORSA intitulado “Diversidade sexual na escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens” (2008) e pelo Cadernos SECAD nº 4. Também aqui, no livro da ECOS/CORSA, reaparece os enunciados que associam a homofobia ao preconceito e discriminação e a defesa dos direitos humanos, novamente a escola e o professor são colocados como portadores desses preconceitos e se dá ênfase à necessidade de a escola enfrentar a homofobia como uma de suas tarefas relevantes.

O livro é fundamentalmente pautado pela defesa dos direitos humanos e pela perspectiva de erradicação da homofobia (preconceito contra os homossexuais) e de “desnaturalização” das relações desiguais de gênero, princípios que regem toda atuação técnica e política da ECOS e do CORSA. [...] A ideia é que ele seja um material adequado para os/as educadores/as avaliarem e reverem seus preconceitos em relação às orientações sexuais e identidades de gênero e à própria sexualidade dos/das jovens. Espera-se que colaborem, por meio de seu trabalho pedagógico – também fora da sala de aula – para o enfrentamento da discriminação (ECOS, 2008, p. 8).

Do mesmo modo, a escola é produzida por esses discursos como um espaço em que a homofobia contra alunos LGBT é recorrente, a homofobia é apontada como a causa da evasão desses alunos e, mais ainda, a escola é concebida como um local que reflete e reproduz as situações de homofobia que ocorrem na sociedade em geral.

Para os/as alunos/as LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis), porém, a escola tem sido *quase sempre* um ambiente hostil. Eles têm uma visibilidade que *não desejam*. São vítimas de piadas e risos, e de agressões físicas e verbais. *São sempre* apontados de maneira negativa por conta de sua identidade de gênero e orientação sexual. Tais comportamentos agressivos e violentos são fatores que *levam muitos/as* desses/as alunos/as a abandonar a escola. Quando permanecem, *não têm boas lembranças* desse período. A homofobia na escola não deve ser banalizada, passando como algo rotineiro, comum ou “de fase”. Precisa ser encarada como uma reprodução, no universo da escola, da violência que se encontra na sociedade como um todo (ECOS, 2008, p.12, grifos nossos).

Esses discursos parecem produzir uma escola homofóbica, tanto em nível institucional quanto nas relações pessoais nela estabelecidas. Se está evidente que o fenômeno da homofobia adentrou ao espaço escolar, ali foi fortalecido e reproduzido, correndo-se o risco de que ali seja perpetuado, então há que se empreender esforços para que esse quadro seja revertido.

O movimento social LGBT há muito já produzia discursos de que a homofobia constituía um problema social que afetava a escolarização de adolescentes e jovens. Fazia parte da pauta de reivindicações, desde a década de 80, a inclusão no currículo escolar do tema ‘educação sexual’ (FACCHINI, 2015) e foi ganhando mais consistência a partir da 1ª Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, realizada em 2008.

Pesquisas encomendadas pela ONU/UNESCO/UNICEF, tais como as que resultaram nas obras já mencionadas de Abramovay (2004) e Abramovay, Castro e Silva (2004) também endossam o discurso de que a escola é palco de reprodução da violência homofóbica.

O Brasil tem conquistado importantes resultados na ampliação do acesso e no exercício dos direitos, por parte de seus cidadãos. No entanto, há ainda imensos desafios a vencer, quer do ponto de vista objetivo, como a ampliação do acesso à educação básica e de nível médio, assim como do ponto de vista subjetivo, como o respeito e a

valorização da diversidade. As discriminações de gênero, étnico-racial e por orientação sexual, como também a violência homofóbica, são produzidas e reproduzidas em todos os espaços da vida social brasileira. A escola, infelizmente, é um deles (BRASIL, 2009b, p. 9).

Vem se alertando também para a naturalização de muitas dessas violências, como o racismo, o sexismo e a homofobia, que podem não ser percebidos como algo negativo e intencional. Isto é mais grave quando ocorre em ambiência escolar e dela participam ativa ou passivamente, além de alunos, também professores, que deixam assim de exercer a função pedagógica de combate das violências (ABRAMOVAY, CASTRO, SILVA, 2004, p.255)

Um tipo de violência pouco documentado quando se tem referência a escola, a homofobia, o tratamento preconceituoso, as discriminações sofridas por jovens tidos como homossexuais, sendo que, muitas vezes, os professores não apenas silenciam, mas corroboram ativamente na reprodução de tal violência (ibidem, p.277).

Os avanços e limites das políticas públicas nesse campo são apontados no Caderno SECAD nº 4. Ele foi lançado para documentar as políticas em curso sobre a diversidade sexual da SECADI/MEC, e também para apresentar as bases históricas, conceituais, organizacionais e legais, que fundamentam, esclarecem e mostram o porquê da criação do conjunto de programas, projetos e atividades que juntos formam a política colocada em funcionamento pela SECADI a partir de 2004.

Os autores do Caderno SECAD nº 4, reconhecem que tem crescido no Brasil e no mundo as reflexões sobre a escola ser reprodutora dos processos de desigualdades sociais no campo da sexualidade, o que veio a produzir, por exemplo, as pedagogias feministas e não-sexistas, mas também admite que as políticas públicas no Brasil não têm acompanhado o mesmo ritmo, ficando restritas apenas à criação dos PNC o que tem sido insatisfatório para lidar com um problema tão complexo.

Essas reflexões, no entanto, não resultaram na plena incorporação e explicitação dos temas nos documentos de política educacional. Os cadernos de Temas Transversais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, publicados pelo MEC em 1998, são, ainda hoje, a única referência oficial de tratamento das temáticas relativas a gênero no campo educacional.

É importante reconhecer que a própria menção ao conceito foi inovadora, entretanto não parece ter sido suficiente para dar conta das múltiplas dimensões envolvidas. Sua abordagem, ao lado dos temas Corpo Humano e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis, tende a circunscrever a reflexão ao campo da saúde. Ao mesmo tempo, a crescente disposição de estados, municípios e organizações da

sociedade civil em discutir gênero na educação não encontrou imediata correspondência no plano das políticas educacionais (HENRIQUES; BRANDT; JUNQUEIRA; CHUAMUSCA, 2007, p. 5).

Nos pondo a pensar sobre o modo como esses enunciados se relacionam para produzir a homofobia como um problema *na* escola e ao mesmo tempo *da* escola, percebemos que de instrumento de reprodução da homofobia a escola passa ser pensada como o instrumento idealizado de enfrentamento à homofobia.

Todo esse conjunto de enunciados que produz a homofobia como um problema da escola também irá produzir a escola como uma das melhores ‘soluções’ para o mesmo problema. Surge a necessidade de que isso se torne oficial, que sejam elaboradas políticas públicas que autorizem e deem suporte estrutural para a escola ensinar o movimento de enfrentamento à homofobia.

5.1 ‘A delícia de ser o que somos’ – A Diversidade e a Diferença no SPE

Seffner e Ferrari (2009) entendem que no Brasil a homofobia tem cada vez mais atraído o interesse de diferentes instâncias de poder e servindo para aproximá-las ‘em torno do combate dessa prática de exclusão das diferenças’. Esses autores nos fazem um convite para

problematizar alguns conceitos tidos como naturais, e que, portanto, não despertam, em geral, nenhum tipo de desconfiança. Conceitos que não nos governam sozinhos, mas que nos fornecem indicações de como devemos nos relacionar em relação às diferenças. Refletir sobre esse processo de normalização da sociedade e das ideias que organizam nossas ações, discursos, modos de ser e de se relacionar com as diferenças é uma forma de desnaturalizar os conceitos de normalidade e anormalidade (SEFFNER; FERRARI, 2009, p.192).

Aceitarmos esse convite nos leva a adotar uma atitude de suspeita em relação aos conceitos de diferença e diversidade tal como aparecem no regime discursivo de combate à homofobia. A homofobia tem sido produzida no SPE como ‘desvalorização da diferença’, ‘desrespeito à diversidade’, ‘sinônimo de preconceito e discriminação’.

É o fascículo intitulado ‘Diversidades Sexuais’ que dá mais destaque ao tema da homofobia. Na apresentação desse fascículo, está presente o argumento de que as pessoas

desconhecem o que seja a diversidade sexual, e esse ‘não saber’ sobre ‘as diferentes possibilidades de expressão e vivência da sexualidade’ é um dos motivos pelos quais a violência e desigualdade ainda existem em nosso país.

Como resolver esse problema? O próprio documento aponta uma resposta: “Acreditamos que para diminuir os padrões de desigualdade e violência existentes no Brasil hoje, é necessário valorizar-se a diferença, situando-a no terreno da ética, dos Direitos Humanos e da emancipação” (SPE, vol. 8, p. 9).

Esse modo de pensar a sexualidade relacionada à diversidade e à diferença tem sido produzido de forma bastante contundente, como a citação acima bem demonstra, no âmbito dos direitos humanos. No campo da educação, a inclusão do tema da ‘diferença’ e da ‘diversidade’ tem se dado de diferentes formas.

Uma educação que seja pautada pelos direitos humanos não pode deixar de incluir, reconhecer, valorizar e respeitar as diferentes etnias, as pessoas em situação de deficiência e os que têm “comportamento sexual diferenciado” (SPE, vol. 8, p. 9). Todas as diferenças, segundo essa lógica, devem ser incluídas, a escola tem que ‘receber’ os diferentes sem discriminação, aceitá-los como aquilo que compõe a ‘diversidade do povo brasileiro’.

No campo específico da sexualidade, esses discursos costumam dizer que a sexualidade humana é uma questão social, histórica e cultural. No SPE, por exemplo, está presente a ideia de que no decorrer da história, as sociedades produzem comportamentos sexuais diferentes, que cada cultura ‘encara e constrói a sexualidade de modos diversos’ e até dentro de uma mesma cultura, pode haver divergências em relação ao modo como se vive a sexualidade (SPE, volume 8).

O estudo da sexualidade demonstra que, ao redor dos nossos corpos, estão os modos como percebemos, sentimos, definimos, entendemos e, acima de tudo, praticamos os afetos e o sexo propriamente dito. Isso significa dizer que a sexualidade humana vai além dos fatores meramente físicos, pois é transpassada por concepções, valores e regras sociais que determinam, em cada sociedade, em cada grupo social e em cada momento da história aquilo que é tido como certo ou errado, apropriado ou impróprio, digno ou indecente (ibidem, p. 13).

Há um esforço direcionado para o entendimento da sexualidade no campo da cultura. A cultura humana é, por sua natureza, diversa, mutável, logo, as condutas ligadas

à sexualidade também os são. A questão da diversidade cultural vem se construindo paulatinamente entre os enunciados dos direitos humanos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1945 e a Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/88) são comumente apontadas nos documentos oficiais no campo da educação como responsáveis pelo reconhecimento da importância do tema ‘diversidade cultural’ (BRASIL, 1996; 1997; 1998; 2007; 2008).

Estes dois documentos representam, de fato, o diálogo entre a ordem constitucional e a ordem internacional na convergência da proteção aos direitos humanos e da sua indivisibilidade em relação aos direitos econômicos, sociais e culturais.

A Organização das Nações Unidas (ONU) realizou em 1998, em Estocolmo, a Conferência Intergovernamental sobre Políticas Culturais para o Desenvolvimento e neste evento lançou as bases para a criação da Rede Internacional de Políticas Culturais e da Rede Internacional pela Diversidade Cultural (INCD) e, a partir desta última, surge o Instituto Diversidade Cultural (IDC).

As discussões realizadas e princípios adotados na Conferência de Estocolmo e a criação dos referidos mecanismos de defesa da diversidade cultural contribuíram significativamente para que a questão cultural saísse exclusivamente do campo do respeito e promoção dos bens e serviços culturais e do comércio internacional da cultura, para o entendimento da cultura para além de um produto de consumo, estendendo sua compreensão para todas as formas de manifestação cultural, e como um bem simbólico de suma relevância para o convívio pacífico entre nações, povos e etnias (BRANT, 2005).

É com base na DUDH, e em outros documentos⁵² elaborados a partir dela, que a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) elaborou, em 2002, a Declaração Universal Sobre Diversidade Cultural (DUDC). Esta Declaração representa, formaliza e legitima o tema da diversidade cultural como de interesse da comunidade internacional.

Por ter sido encarregada pela ONU de ‘assegurar a preservação e a promoção da fecunda diversidade das culturas’, a UNESCO adotou na DUDC os princípios que

⁵² Entre os quais figuram, em particular a Declaração dos Princípios de Cooperação Cultural Internacional de 1966, a Convenção sobre as Medidas que Devem Adotar-se para Proibir e Impedir a Importação, a Exportação e a Transferência de Propriedade Ilícita de Bens Culturais, de 1970, a Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural de 1972, a Declaração da UNESCO sobre a Raça e os Preconceitos Raciais, de 1978, e a Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular, de 1989.

consideram a diversidade cultural como patrimônio comum da humanidade, como indispensável para a vida pública em um contexto democrático e uma das ‘fontes de desenvolvimento econômico, intelectual, moral e espiritual’. Além disso, situa a diversidade no campo do direito internacional e assegura a diversidade cultural como um direito cultural, integrante dos direitos humanos fundamentais e universais.

A entrada do tema da ‘diversidade cultural’ no campo da educação se concretizou nos anos de 1990. Além da própria CF/88, a LDB nº. 9394/96 contribuiu nesse sentido ao considerar que os processos formativos estão também presentes nas manifestações culturais e ao colocar como princípio do ensino a ‘liberdade para divulgar a cultura’. Além disso, no artigo 26, que trata do currículo, institui que a parte diversificada deve contemplar a cultura, isto é, o desenvolvimento cultural dos alunos, as diferentes culturas e o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura.

Especificamente no que tange ao currículo, no fim dos anos 90, mais precisamente a partir de 2005, com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é instituída oficialmente a política curricular da diversidade cultural para a escola básica.

O volume 10 dos parâmetros, intitulado “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual” destaca que a desvalorização cultural e a discriminação constituem entraves à ‘plenitude da cidadania para todos’ e enfatiza a importância de uma educação de crianças e adolescentes voltada para a ‘formação de novas mentalidades’ e direcionada, entre outras coisas, para a questão dos Direitos Universais da Pessoa Humana (BRASIL, 1997).

Em 1998, o MEC lançou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). No documento introdutório, consta que o Referencial pretende contribuir para a realização, nas instituições, dos objetivos da educação infantil:

em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e *cultural*” e para servir como um guia de reflexão para os profissionais “que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a *diversidade cultural* brasileira (BRASIL, 1998, p. 5, grifo nosso).

Cerca de dez anos após o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi publicada, pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Básica, a coleção de cinco cadernos intitulados ‘Indagações sobre Currículo’, organizado por Antonio Flavio Moreira e Miguel Arroyo (2006). Os cadernos abordam cinco eixos: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores: seus Direitos e o

Currículo; Currículo, Conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo; Currículo e Avaliação.

Essa coleção representa um movimento nacional que retoma a reflexão, já iniciada pelo Conselho Nacional de Educação, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (GOMES, 2007). A coleção *Indagações Sobre Currículo* também se constitui numa proposta de “reflexão para quem, o que, por que e como ensinar e aprender, reconhecendo interesses, diversidades, diferenças sociais e, ainda, a história cultural e pedagógica de nossas escolas” (idem, p. 7).

Neste documento, o MEC assume uma posição em “defesa da escola democrática que humanize e assegure a aprendizagem” e idealiza uma escola que ao pensar sobre o desenvolvimento do estudante “considere seus interesses e de seus pais, suas necessidades, potencialidades, seus conhecimentos e sua cultura” (idem).

Que o Brasil é um país marcado pela pluralidade de culturas já havia se tornado consenso, a questão agora passa a ser a necessidade de implementar uma educação escolar que por meio de seu currículo ensine a diversidade de culturas para, então, promover o respeito a elas. Para tanto, a própria política de formação de professores também necessitaria incorporar o tema da diversidade cultural, já que produzir currículos para a diversidade cultural não seria suficiente se não houvesse professores formados para praticar o ensino com base esses currículos.

De modo que, a partir dos anos 2000, a política de formação de professores também passou a considerar a necessidade da diversidade cultural na formação inicial do pedagogo. O Parecer 5/CNE/CP/2005, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia aprovadas pelo MEC em 2006, a Resolução nº 01/CNE/CP/2006, o Documento Final da Conferência Nacional da Educação Básica de 2008, mostram a presença, cada vez mais crescente, da inclusão do tema diversidade cultural na formação do pedagogo (KADLUBITSKI; JUNQUEIRA, 2009).

Assim, temos o tema da diversidade cultural incorporado tanto na política curricular quanto na de formação de professores, com o propósito de garantir o reconhecimento das diferenças e respeito à diversidade cultural dos alunos.

Com o entendimento de que a sociedade tem sofrido transformações significativas a partir da universalização dos direitos humanos e por causa do reconhecimento da educação como ferramenta indispensável para a efetivação ou formação das bases de uma

sociedade que garanta os direitos fundamentais, a política curricular, sobretudo com o documento ‘Indagações sobre Currículo’ de 2007, toma a diversidade cultural não apenas como um tema a ser incluído no currículo, mas como um novo referencial para se pensar os próprios objetivos da educação escolar, as práticas pedagógicas voltadas para a seleção dos conhecimentos, avaliação, e os processos de aprender e ensinar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, lançadas pelo MEC em 2013, entendem que uma escola com qualidade social necessita cumprir o requisito de “valorizar as diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as manifestações de cada comunidade” (BRASIL, 2013, p. 22).

A compreensão do melhor modo de lidar com temas significativos ligados aos problemas e fatos culturais importantes da realidade em que a escola se insere, tais como saúde, sexualidade, gênero, vida familiar, direitos das crianças e adolescentes, preservação do meio ambiente, educação para o consumo e a própria diversidade cultural, deve “enriquecer a concepção de currículo e o conhecimento escolar na elaboração do projeto político pedagógico” e deve “permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo” (ibidem, p. 48, 115).

Com base nas descrições feitas até aqui, é possível entendermos que a diversidade é colocada numa formação discursiva que a caracteriza como inerente à natureza humana e como marca de sua cultura. Cada cultura vive a sexualidade de modo diverso, diferente. Assim, a diversidade cultural é o território onde a sexualidade se manifesta associada à ideia de diferença.

Desse modo, o estranho, o esquisito e o anormal seriam apenas a manifestação dessa diversidade. Os grupos chamados ‘minoritários’ são considerados, nesse contexto, como integrantes de uma diversidade cultural. Assim, o acontecimento da diversidade cultural é colocado, na política educacional e curricular, como um elemento-chave para a ‘enfrentamento’ das desigualdades sociais e na garantia nos direitos iguais para todos.

A diversidade seria aquilo que separa os elementos – as identidades culturais e as sexuais, através de estratégias discursivas relativas aos aspectos identitários, socioculturais e políticos. A afirmação da diversidade cultural constitui uma das condições que leva ao reconhecimento da diversidade sexual e, por conseguinte, a diversidade sexual é uma das formações discursivas que irá estabelecer relações com os enunciados da orientação sexual e identidade de gênero.

Nos documentos do SPE o tema da orientação sexual e identidade de gênero estão estritamente associados à diversidade cultural e sexual. A discussão de gênero e sexualidade voltada para os LGBT se dá na perspectiva da diversidade cultural, tendo como elemento central a diversidade sexual.

Diversidade cultural, diversidade sexual e direitos humanos constituem um regime discursivo onde os LGBT passam a ter visibilidade no contexto da política educacional e curricular para a educação básica.

Novamente, nos direitos humanos, é a questão do direito à igualdade que irá resvalar para o direito à não discriminação e, ao mesmo tempo, para os direitos da diversidade sexual. A concepção contemporânea de direitos humanos enfatiza que o direito à igualdade e dignidade humana não pode prescindir a questão da diferença e diversidade, porém, esses conceitos são retomados no direito contemporâneo numa outra perspectiva.

Ao longo da história, as mais graves violações aos direitos humanos tiveram como fundamento a dicotomia do “eu *versus* o outro”, em que a diversidade era captada como elemento para aniquilar direitos. A diferença era visibilizada para conceber o “outro” como um ser menor em dignidade e direitos, ou, em situações-limite, um ser esvaziado mesmo de qualquer dignidade, um ser descartável, um ser supérfluo, objeto de compra e venda (como na escravidão) ou de campos de extermínio (como no nazismo). Nessa direção, merecem destaque as violações da escravidão, do nazismo, do sexismo, do racismo, da homofobia, da xenofobia e de outras práticas de intolerância (PIOVESAN, 2014, p. 430).

Com a passagem do indivíduo genérico e da igualdade abstrata para o sujeito de direitos e para a igualdade material, a diversidade é colocada como um fator que produz os direitos ao invés de subtraí-los. Isso se dá porque a diversidade traz à tona as peculiaridades e particularidades dos sujeitos, mostra que as diferenças existem, porém, não podem servir como base para a violação dos direitos dos sujeitos que as possuem.

Ao contrário, a diferença passa a ser a ‘marca’ que irá dar dignidade aos sujeitos, pois sujeitos específicos e violações cometidas com base nessas especificidades demandam réplicas também específicas. É nesse sentido que mulheres, crianças, afrodescendentes, povos indígenas, migrantes, pessoas em situação de deficiência, pessoas LGBT, serão classificados como vulneráveis, isto é, a sua diferença os coloca em uma condição social especial – a de vulnerabilidade (PIOVESAN, 2014).

Os direitos humanos irão, então, garantir a esse sujeito específico o direito de ser diferente, ou seja, a uma vida em que a sua diferença não seja motivo de discriminação ou violência. A igualdade material quer se manter e afirmar com base no respeito à diversidade.

Assim, diferença e igualdade são conjugados da seguinte forma nos direitos humanos: por um lado, todo homem é um sujeito de direitos porque possui algo que é intrínseco à sua condição enquanto humano – a sua essência moral, a sua unidade existencial e a sua dignidade, nisso se constitui a igualdade humana (PIOVESAN, 2014).

Por outro lado, há fatores extrínsecos, chamados de ‘diferenças’, que classificam esse homem, o especificam, ou seja, existe uma essência humana, mas ao mesmo tempo, existe uma diversidade humana, essa diferença e diversidade, porém, não tiram o homem de sua condição de humano, por isso as diferenças não podem ser base para a violação dos direitos do homem. É preciso aprender a conviver com a diferença, valorizá-la e combater toda a forma de discriminação e preconceito que se dê com base nessa diferença.

E isso tem sido uma das tarefas tanto da justiça quanto da educação. A justiça combate a violação dos direitos humanos por conta de preconceito e discriminação através de seus dispositivos legais, o que inclui punições específicas. A educação produz o enfrentamento dessas violações através da formação dos sujeitos para o respeito à diversidade e valorização da diferença.

Não adianta apenas combater o preconceito através das sanções, é preciso impedir que ele aconteça, preveni-lo, e isso só será possível se as pessoas forem convencidas de que o preconceito não tem justificativa, ou seja, ele não pode se sustentar na diferença. Justiça e educação se aliam para produzir o sujeito democrático – aquele que sabe conviver com a diversidade e a diferença. Essa é a intenção do projeto SPE.

Cabe, então, chamar a atenção para o conceito de que o respeito à diversidade é, justamente, o que caracteriza a democracia. Quando todas e todos têm acesso ao exercício do poder, o resultado não é uma massa uniforme, mas um mosaico colorido e multifacetado de uma rica contribuição humana. Não é possível e nem desejável que, em nome da igualdade, as pessoas se encaixem em padrões apertados e incômodos. A beleza da humanidade está na possibilidade de cada um (a) ser o que é, peculiar em suas diferenças, garantindo direitos iguais (SPE, vol. 8, p. 11, 12).

Em 2001, a partir da criação do Conselho Nacional de Direitos Humanos, as ações de grupos ativistas no Brasil passaram a incluir e priorizar na pauta de suas reivindicações, políticas públicas voltadas para a promoção da cidadania e direitos humanos dos LGBT. Em 2002, com a elaboração da segunda versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-2) o Estado oficializa “os direitos dos homossexuais” como integrantes da pauta das políticas públicas do Governo Federal.

Nesse programa, das quinhentas e dezoito (518) ações propostas, cinco (5) estão voltadas para a ‘orientação sexual’ como uma dimensão da “garantia do direito à liberdade de expressão” e dez (10) voltadas à “garantia do direito a igualdade” para os LGBT.

É pertinente ressaltar que é na terceira versão do PNDH - 3 que se passa a dar atenção à promoção de ações educativas para a efetivação dos direitos humanos. Além disso, este programa estabelece diretrizes voltadas a todos os níveis de ensino, que reverberam nos currículos das instituições de ensino públicas, para o combate às múltiplas formas de discriminação, incluindo as decorrentes das diferenças de identidade de gênero e orientação sexual.

Na apresentação do programa, o então presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva reitera a necessidade da construção de um país onde não exista nenhum tipo de intolerância homofóbica, e pontua a 1ª Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, realizada em 2008, como um marco histórico nessa conquista.

O PNDH-3, no eixo orientador V, propõe a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) por entender que a formação do sujeito de direitos se dá num ‘processo sistemático e multidimensional’ no qual a educação e a cultura exercem papel fundamental, considerando que essa formação demanda a construção de uma ‘nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito à diversidade e da tolerância’. Assim o objetivo da educação em direitos humanos “é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade” (BRASIL, 2010a).

Assim, no PNDH-3, a concepção da educação em direitos humanos pressupõe a elaboração de mudanças nos currículos da educação básica, entre as disciplinas do ensino fundamental e médio, de modo a contemplar a educação transversal e permanente nos temas ligados aos Direitos Humanos, incluindo a temática de gênero e orientação sexual.

Desta feita, no Eixo V, 'Educação e Cultura em Direitos Humanos', uma das ações programáticas no programa é:

Estabelecer diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos, promovendo o reconhecimento e o respeito das diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática (BRASIL, 2010a, p. 155).

A atenção dada pelo PNDH-3 à educação básica explica-se pelo entendimento de que a formação do sujeito de direitos deve ocorrer desde a infância, ao ser exposta ao convívio e troca de experiências com diferentes raças, etnias, pessoas com deficiência, enfim, com o diferente, conseqüentemente, a criança irá desenvolver o sentimento de "convivência pacífica". Desse modo, também irá perder o medo do desconhecido, desenvolver opinião respeitosa e, até mesmo, "combater o preconceito que, em geral, às vezes arraigado na própria família" (BRASIL, 2010a, p.150).

O PNDH-3, no Eixo V, propõe ações para a educação básica que fortaleçam os princípios da democracia e da educação em direitos humanos e para corroborar a cultura de direitos. Como por exemplo, a ampliação dos mecanismos e produção de materiais pedagógicos e didáticos para a educação em direitos humanos e a inclusão da temática 'educação e cultura em direitos humanos' nas escolas de educação básica.

As ações nesse eixo pretendem alcançar a formação em direitos humanos, as avaliações e seleção de obras didáticas para os sistemas de ensino, atendendo ao Programa Nacional Livro Didático, Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio e Programa Nacional Bibliotecas Escolares, criar um sistema de premiação anual de educação em direitos humanos para incentivar a prática de ações e projetos, e a aquisição de materiais e equipamentos, recursos pedagógicos e didáticos especializados e em formato acessível sobre educação em direitos humanos.

O PNDH-3 e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) pretendem ser uma referência para a política nacional de Educação e Cultura em Direitos Humanos, estabelecendo os alicerces a serem adotados nos âmbitos nacional, estadual, distrital e municipal.

O PNEDH, um dos frutos do PNDH-3, foi elaborado em 2007, e, seguindo a mesma estrutura deste programa, se desdobra em 5 grandes eixos: educação básica,

educação superior, educação não-formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e educação e mídia.

É importante destacar que são pontuados como objetivos deste plano, além do fortalecimento do Estado Democrático de Direito e a construção de uma sociedade justa e democrática, a efetivação dos compromissos internacionais e a cooperação nacional e internacional na implementação da educação em direitos humanos (BRASIL, 2007c).

O eixo da ‘educação básica’, pauta-se numa concepção de educação em direitos humanos que ocorra na comunidade escolar em interação com a comunidade local, e numa aprendizagem que envolve os aspectos cognitivos, sociais e emocionais, pautada em procedimentos pedagógicos baseados em ações conscientizadoras e libertadoras de respeito e valorização da diversidade, sustentabilidade e cidadania ativa e democratização da sociedade.

A educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, o projeto político-pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, os modelos de gestão e de avaliação implementados na escola. Além disso, deve ser promovida em três dimensões: conhecimentos e habilidades; valores, atitudes e comportamentos e ações.

É dado à escola o título de ‘espaço social privilegiado’, porque nela são estruturadas as “concepções de mundo e de consciência social, de circulação e consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais” (idem, p. 31).

Novamente aqui, trata-se da necessidade de focar na infância o processo de formação dos cidadãos, e da atenção especial a ser dada às pessoas e segmentos sociais historicamente excluídos e discriminados.

Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos (as) trabalhadores (as) da educação para lidar criticamente com esses temas (SPE, v. 3, p.33).

É nesse contexto político de garantia, efetivação e violação de direitos humanos, que coloca a valorização da diversidade cultural e o reconhecimento e inclusão de pessoas historicamente excluídas dos direitos sociais, em decorrência de sua identidade de gênero

e orientação sexual, por exemplo, como fundamentais para a construção de uma sociedade justa e igualitária e de um Estado Democrático de Direito, que a educação para o combate à homofobia irá se constituir.

Esses enunciados são os mesmos que irão reaparecer em toda a política de educação. Tomemos, como exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), por ser uma das principais políticas de currículo para esse nível da educação.

As DCN têm como fundamento maior de seus princípios o direito à educação, esse direito é entendido como estando profundamente vinculado ao exercício da cidadania, já que é através da educação que se pode desenvolver o ‘potencial humano’ necessário para que um indivíduo se torne apto a exercer seus direitos civis, políticos e sociais (BRASIL, 2013a).

Ao mesmo tempo em que a educação se constitui como um fator decisivo para a garantia dos direitos ela, em si mesma, se constitui um direito tanto social, quanto político e civil. Ela é um direito político porque por meio dela se pode manter o regime democrático, e porque ela prepara os indivíduos para a vida pública

A educação é, portanto, também um direito político porque a real participação na vida pública exige que os indivíduos, dentre outras coisas, estejam informados, saibam analisar posições divergentes, saibam elaborar críticas e se posicionar, tenham condições de fazer valer suas reivindicações por meio do diálogo e de assumir responsabilidades e obrigações, habilidades que cabe também à escola desenvolver (BRASIL, 2013a, p.105).

Como direito social, a educação está entre os serviços que o Estado deve garantir para que se alcance a igualdade social. É nesse âmbito, isto é, do direito e da igualdade social, que o direito à diferença tem se constituído progressivamente. O direito à diferença é o nome dado ao direito de grupos específicos, os chamados grupos minoritários, cujas demandas sociais e individuais precisam ser contempladas e cujas características peculiares devem ser não apenas toleradas, mas respeitadas e consideradas como integrantes do ‘tecido social’ (ibidem).

O regime discursivo em que a questão da ‘diferença’ é colocada nas DCN é o mesmo em que a ‘diferença’ nos fascículos do SPE aparece. Há uma tentativa de desvincular a diferença do padrão binário normal e anormal quando se diz que não existe

um único modo de se relacionar afetiva e sexualmente, porém, considera-se a existência de alguns que tem um ‘comportamento sexual diferenciado’ e, por isso, sofrem preconceito.

Sabemos que a humanidade é formada por seres plurais e diversos quanto à maneira de ser, sentir, raciocinar, agir e perceber a vida. Essas pluralidades e diversidades também se aplicam à forma como nos relacionamos afetivamente e/ou sexualmente com outras pessoas. *Isso significa que não existe um modo único de relação*, que supostamente seja “natural”, “certo” ou “normal”, mas, ao contrário, as possibilidades são inúmeras. Contudo e infelizmente, *as pessoas que têm comportamento sexual diferenciado* sofrem preconceito e acabam sendo tratadas com desrespeito e desprezo (SPE, v. 8, p. 11, grifo nosso).

A diferença é colocada no outro como algo que o marca, que o destaca dos demais, ela está no outro de um modo que não está em nós, ou não está naqueles que não sofrem o preconceito, este ‘nós’ só podem ser aqueles que tem um comportamento sexual que não seja o ‘diferente’. É o mesmo sentido de diferença produzido nas DCN como mostra o trecho a seguir:

O direito à diferença, assegurado no espaço público, significa não apenas a tolerância ao outro, *aquele que é diferente de nós*, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações da sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos, o que significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político (BRASIL, 2008a, p. 105, grifo nosso).

Fica evidente a que a diferença que está no outro (e não em ‘nós’) é a causa do preconceito. Essa diferença se manifesta, segundo o discurso das DCN em relação à faixa etária, em relação à etnia, às pessoas em situação de deficiência, ao gênero e aos homossexuais. Essa diferença é o que agrupa as pessoas e as produz como ‘grupos minoritários’, cujo direito à diferença se efetivaria se socialmente fossem reconhecidas essas diferenças.

O direito à diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos das crianças, das mulheres, dos jovens, dos homossexuais, dos negros, dos indígenas, das pessoas com deficiência, entre outros, que para de fato se efetivarem, necessitam ser socialmente reconhecidos. Trata-se, portanto, de compreender como as identidades e as diferenças são

construídas e que mecanismos e instituições estão implicados na construção das identidades, determinando a valorização de uns e o desprestígio de outros (ibidem, p. 105).

O que precisamos problematizar em relação a esse discurso é exatamente o modo como o reconhecimento da diferença e a valorização das identidades é colocado como uma das formas de superar o preconceito e garantir os direitos.

Notemos que a diferença só passa a existir a partir do momento em que os direitos dos ‘diferentes’ são afirmados, esses direitos só se efetivarão se eles forem reconhecidos como pertencentes àqueles que são ‘diferentes’.

Se seguirmos o que é sugerido no discurso das DNC mencionado na última citação, isto é, se buscarmos “compreender como as identidades e as diferenças são construídas”, iremos ver que o modo como essa diferença é construída no regime discursivo dos direitos humanos e nos próprios enunciados das DCN e do projeto SPE, veremos que a diferença é produzida em contraposição à uma igualdade que identifica uma maioria. As minorias são diferentes, e é apenas reconhecendo a diferença que as marca, que o seu direito à diferença passa a existir.

Se entendermos a homofobia como uma das formas de preconceito e violação dos direitos de pessoas LGBT, por exemplo, podemos entender melhor a questão. Um homossexual sempre será o ‘diferente’, assim com um deficiente físico é marcado pela sua deficiência. E ele precisa ser reconhecido assim para que possa gozar de direitos específicos.

É por isso que no SPE, o homossexual é identificado como aquele que tem ‘comportamento sexual diferenciado’. A diferença é algo que marca o homossexual, o diferencia, o identifica e o estigmatiza. É essa diferença que faz com que uns sejam valorizados e outros não. Certamente que os valorizados são os que não são diferentes e os que são desprestigiados são os que possuem a marca da diferença.

Mas, se por um lado, a diferença está no homossexual, por outro, existe uma igualdade que está na essência do homem, mesmo os ‘diferentes’ possuem algo de humano, isso os ‘igualam’ aos que não são diferentes e é em nome dessa igualdade – um dos fundamentos dos direitos humanos – que a escola precisa ‘estar atenta às diferenças’ para que elas não se constituam em mecanismos de exclusão.

O direito à diferença busca garantir que, em nome da igualdade, não se desconsiderem as diferenças culturais, de cor/raça/etnia, gênero, idade, orientação sexual, entre outras. Em decorrência, espera-se que a escola esteja atenta a essas diferenças, a fim de que em torno delas não se construam mecanismos de exclusão que impossibilitem a concretização do direito à educação, que é um direito de todos. Todos esses direitos estão englobados nos direitos humanos, cuja característica é a de serem universais e sem distinção de espécie alguma, uma vez que decorrem da dignidade intrínseca a todo o ser humano. (BRASIL, 2008a, p. 105).

Mas o que poderia ser mais ‘excludente’ do que a pessoa ter que carregar consigo a diferença como uma marca sem a não poderia ser posta em condição de desigualdade em relação a outros? O que poderia ser mais ‘desigual’ do que o fato de a pessoa, *mesmo sendo diferente*, ter algo nela, uma essência, que possa levá-la a ser considerada ‘humana’, portanto, digna de direitos? Como ‘levar’ um indivíduo a respeitar a diferença e vê-la como um ‘prestígio’ se ela é algo que nunca está nele, porque ele não é ‘o diferente’, mas apenas no outro, como algo responsável pelo preconceito que ele sofre? Se a diferença é a causa do preconceito e violência como ela pode ser algo belo, valoroso?

A discriminação das pessoas em função de suas diferenças é uma realidade. Em vez de respeitar a diferença como um dos valores de maior prestígio para a humanidade, muitas pessoas consideram o modelo que adotam como melhor e superior aos demais. Atribuem características negativas a determinados padrões de diversidade e significados sociais negativos às pessoas e aos grupos que os detêm. Os significados sociais negativos atribuídos a essas características são utilizados para justificar o tratamento desigual. Essas pessoas têm muita dificuldade em *conviver democrática e respeitosamente com a diversidade* e de reconhecer que *quem é diferente tem os mesmos direitos e deveres, na vida pessoal e em coletividade*. Situações como essas podem ocorrer em relação à orientação sexual, religião, identidade de gênero, raça, cor da pele ou etnia, condição física, estilo de vida (SPE, vol. 8, 2011, p. 11, grifo nosso).

A escola, através de seu currículo, cumpriria nesse caso, o papel de ensinar os alunos a “conviver democrática e respeitosamente com a diversidade” e de identificar e fazer reconhecer a diferença, identificada como ‘diferença cultural’. Como esse ‘conviver democraticamente com a diversidade’ é produzido no SPE?

Adolescentes e jovens são produzidos nas oficinas do SPE para saber viver e se portar numa sociedade que é democrática, uma sociedade bela pela diversidade que a caracteriza, uma sociedade ‘colorida’ pela diferença. Ver a diferença como bela e o poder ‘nas mãos de todos’ é ser um sujeito democrático. Para chegar a esse ponto, é necessário

que esse sujeito seja esclarecido sobre sua condição enquanto humano, a verdade sobre sua sexualidade precisa lhe ser revelada.

6 A PROMOÇÃO DA SAÚDE E O COMBATE À HOMOFOBIA NA ESCOLA

Nesta seção, iremos dar atenção ao modo como é feita a articulação entre a promoção da saúde/prevenção de doenças e o combate à homofobia no currículo do PSE. Introduzimos essa seção mostrando brevemente como se constrói historicamente a relação entre escola e saúde. Também, retomamos a discussão em torno do conceito de biopolítica e a preocupação do Estado com a saúde de adolescentes e jovens, problematizando as relações estabelecidas entre a homofobia e a vulnerabilidade às DST e HIV/aids.

Em seguida, analisamos a metodologia utilizada nas oficinas, a educação entre pares, é uma pedagogia que induz o ‘falar sobre a sexualidade’ e pode ser pensada como uma técnica moderna de confissão para a subjetivação dos adolescentes e jovens como sujeitos saudáveis.

6.1 “*Quero mais saúde*” - A Promoção da Saúde e sua Conexão com a Escola

No século XIX, um dos acontecimentos que caracterizaram o campo da saúde foi o higienismo no Brasil, que nasce junto com o liberalismo. Embora tenha sido um movimento marcado pela heterogeneidade, tanto no âmbito científico, por seus fundamentos biológicos e raciais, como no âmbito político, com seus fundamentos ideológicos liberais e antiliberais, algumas ideias são centrais, como a valorização da população como o maior bem de uma nação e por ter o objetivo de instituir normas e hábitos para preservar e melhorar a saúde coletiva e individual (GÔIS JUNIOR, 2007).

O higienismo ainda se manteve nos primeiros anos do século XX, sendo que nesse período, o Estado brasileiro passa a ter interesse em ampliar o higienismo para a preocupação com o saneamento. O sanitarismo pode ser considerado uma política de saúde que desempenhou um papel chave para a instituição de um novo modo de o Estado conduzir os problemas de saúde, isto é, como problemas políticos (LOPES, 2012).

Lopes (2012) analisou o acontecimento do modelo de promoção da saúde no Brasil, situando-o no século XX no processo de democratização do Brasil na década de oitenta, e como uma das consequências da falência do modelo de prevenção, aquele centrado na doença e na prática médica. Segundo Lopes, é esse o modelo que norteia toda a política de saúde no Brasil na atualidade.

Desde os anos 70, já começava a se instalar a ideia de assistência básica na saúde que, inicialmente, na década de 80, se efetivou em condições precárias, mas depois, com o financiamento de bancos internacionais, foram criados programas específicos para a saúde, tais como Programa de Agentes Comunitários em Saúde (PACs) e o Programa Saúde da Família (PSF) já na década de 90 (LOPES, 2012).

É também no século XX, que a relação entre a saúde e a escola passa a se constituir. A preocupação com a saúde coloca para a escola a necessidade de esta vir a constituir-se num espaço de higienização, considerando que o papel da educação estava estritamente atrelado ao processo de crescimento do país.

A educação em saúde pode então ser caracterizada em duas dimensões, inicialmente na aprendizagem das doenças, ‘seus efeitos sobre a saúde, seu controle, prevenção e restabelecimento’ e a outra em que se dá a ‘promoção à saúde, incluindo fatores sociais, determinantes de diferentes estados de saúde e bem-estar construídos socialmente’ (LIMA, 2011).

Assim, só fazia sentido a existência da escola enquanto instituição social se suas práticas pedagógicas fossem condizentes com a inspeção sanitária, a ser internalizada pelos alunos como normas do bem viver na saúde; na escola ocorreria a produção dos futuros jovens e adultos saudáveis. Isso fica bastante evidente com a criação, nos anos 30 no governo de Getúlio Vargas, do Ministério da Educação e Saúde Pública, posteriormente dividido em Ministério da Saúde e Ministério da Educação e Cultura.

A aproximação entre esses dois Ministérios é pontuada por Almeida (2013) como um acontecimento histórico, pois lançará as bases para as ações de intersetorialidade que na atualidade compõem as estratégias no campo da saúde para “promover a integralidade das ações no cuidado da população” (idem, p. 55).

Labra (2005), Lopes (2012) e Almeida (2013) pontuam o Programa Saúde da Família, criado em 1994, como uma das estratégias relevantes no Brasil para a administração da atenção básica à saúde e como um dos elementos marcantes na instauração da democracia no país. O Programa Saúde da Família é uma das ações do Programa Saúde na Escola.

A preocupação com a saúde a partir de então se voltou para a população carente, os alunos das escolas públicas, pertencentes à classe pobre, precisariam ser investidos da perspectiva de progresso, isto é, deveriam estar incluídos nos ideais de melhoria nas condições de vida.

Na atual política de saúde, percebemos que a preocupação está voltada, dentre a população pobre, para aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Isto é, além da situação de pobreza, existem fatores, tais como raça e etnia, orientação sexual e identidade de gênero, faixa etária, que interferem diretamente na saúde da população.

Daí decorre que a escola seja pensada dentro de um contexto de garantia dos direitos humanos aos grupos minoritários. O Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Juventude, colocam crianças, adolescentes e jovens como aqueles que por se enquadrarem nessas condições, precisam ter prioridade no atendimento de seus direitos, entre eles o direito à dignidade e igualdade, o direito à educação e à saúde.

A preocupação com os LGBT surge nesse contexto, isto é, os LGBT passaram a existir enquanto um segmento populacional para as políticas públicas com o advento da aids na década de 80. É o combate à epidemia da AIDS que irá produzir necessidade de cuidar da saúde dos LGBT.

O Estado volta sua preocupação para adolescentes e jovens quando estes passam a se tornar um número contabilizado, uma estatística que aponta para um crescente e apreensivo contágio de HIV/aids entre eles. Considerando que a sexualidade se situa no cruzamento da biopolítica com a disciplina na sociedade da normalização, o Estado governamentalizado irá produzir as políticas de sexualidade para atuar sobre a vida da população, e de um modo muito específico no caso dos segmentos considerados mais vulneráveis.

Do mesmo modo, são as pesquisas encomendadas pela ONU, como já exemplificamos, e os levantamentos feitos por associações do movimento LGBT que apontam quantitativamente, a violência e morte a que os LGBT têm sido submetidos por conta da homofobia.

Vemos assim a sexualidade como eixo principal na preocupação com a vida. A falta da prática do 'sexo seguro' e a violência cometida contra os LGBT por conta do preconceito de orientação sexual, têm colocado a vida das pessoas em risco. Assim, as políticas públicas precisam resguardá-las e protegê-las dessas situações de risco e a educação formal precisa empoderá-las com o conhecimento sobre sexualidade e saúde.

Tomando como base o próprio PNCDH, percebemos que a maioria das ações voltadas aos LGBT ainda se concentra na área da saúde. E tem sido nesse regime

discursivo de saúde e prevenção de doenças que a discussão de gênero, homossexualidade e homofobia tem chegado às escolas públicas brasileiras.

Quando as políticas para LGBT ganham maior espaço no campo da saúde, expressando a preocupação do Estado com a duração da vida dos LGBT, eles passam a ser considerados, sobretudo os jovens LGBT, mais vulneráveis às DST/Aids, isso leva o Estado a produzir as políticas que irão administrar a vida dessas pessoas, para que elas possam viver mais.

No fascículo nº 4 da coletânea do SPE, 'Prevenção das DST, HIV e aids', vemos esse discurso elaborado de duas formas. Numa delas, apela-se para a conscientização de que todos as pessoas, jovens, adolescentes e adultos, independente da orientação sexual e identidade de gênero, estão propensas a contrair aids e que pessoas contaminadas ainda sofrem muito preconceito porque desconhecem que o HIV/aids não é doença somente de homossexuais, usuários de drogas e profissionais do sexo.

Apesar da aids estar constantemente sendo discutida pela mídia, há mais de uma década, inclusive com relatos de experiências de pessoas que vivem e convivem com o vírus, ainda é bastante forte o preconceito e a discriminação em relação às pessoas soropositivas. Muitas pessoas adolescentes, jovens ou adultas que vivem com o HIV/aids sofreram, e sofrem ainda, discriminação social e preconceito, porque muita gente desconhece que qualquer pessoa pode se infectar e não somente os homossexuais, hemofílicos, usuários de drogas e profissionais do sexo, como se acreditou no passado (SPE, vol. 4, p. 15).

É o poder atuando em sua forma de biopolítica – a preocupação do Estado, mas não apenas deste, também da própria família, em criar condições nas quais os sujeitos possam servir melhor a determinados interesses, em especial os produtivos e econômicos, sem educação isso não será possível. Esse é um aspecto em que pensar.

Aliás, fica evidente que o Estado moderno tem ampliado seu poder administrativo. A família, a igreja, as ONGs, e outras instituições da sociedade civil organizada têm sido acionadas para atuar sobre a sexualidade dos sujeitos.

Mas, é necessário lembrar que nesse processo de administração da vida dos LGBT, essas instituições disputam pelo poder de governar os sujeitos, cada uma tem o seu modo de governar, cada uma produz suas próprias verdades sobre a sexualidade, e, em alguns casos, entram até mesmo em conflito com o Estado, com a família e a igreja, por exemplo.

Porém, quando a questão da sexualidade está num regime discursivo de promoção da saúde, quando se trata de preservar a vida de adolescentes e jovens, há uma convergência de interesses entre as diferentes instituições, o discurso da promoção da saúde é persuasivo e cativa até mesmo as instituições mais avessas à discussão sobre sexualidade, como é o caso da família e da igreja.

No caso do projeto SPE, a família, escola, as ONGs, e demais instituições da esfera governamental e do domínio privado, têm sido produzidas como aquelas instituições que podem colaborar na promoção dos sujeitos saudáveis.

No fascículo n. 7, 'Gêneros' há uma oficina específica intitulada 'Família hoje'. Essa oficina não se propõe apenas a mostrar aos jovens que atualmente há diferentes formações familiares, mas também enfoca que a família tem grande responsabilidade no modo como eles irão se relacionar com o mundo no futuro.

Se, por um lado, na família, são reproduzidas as relações de gênero em que a mulher é tida como inferior ao homem, ao marido, que a mulher tem que ser 'discreta' na vivência de sua sexualidade, isso, no futuro, contribuirá para que as mulheres, por exemplo, se sintam desconfortáveis em ir a um posto de saúde em busca de preservativos ou contraceptivos, se forem lésbicas, a situação se torna mais complicada ainda.

Por outro lado, se na família esses estereótipos de gênero forem desconstruídos, isso dará liberdade e autonomia aos adolescentes e jovens para viver todas as suas potencialidades, os ajudará a evitar problemas na escola, gravidez indesejada, o medo do preconceito e poderão, assim, ter condições de gozar de seus direitos de saúde (SPE, vol. 8).

O fascículo n.2 do SPE, 'Adolescências, juventude e participação', é bastante incisivo na produção dos discursos que situam a promoção da saúde como responsabilidade do próprio sujeito, mas também de sua família, da escola, da comunidade e demais órgãos do governo.

Na oficina "Quero mais saúde" (anexo 1), o objetivo é ajudar os participantes a 'identificar os condicionantes da saúde' e como estes interferem na saúde deles. Essa oficina pode servir como exemplo para o modo como o biopoder atua sobre a subjetividade dos adolescentes e jovens apresentando-lhes e oferecendo-lhes tanto os meios para que possam conduzir a si mesmos quanto ao cuidado com sua saúde quanto os saberes que precisam adquirir para cuidar do seu corpo.

No tipo de pedagogia utilizado nas oficinas, não há imposição sobre como os jovens precisam se comportar diante dos riscos à sua saúde, antes, esses jovens são subjetivados por preceitos que são opcionais, que indicam um possível caminho a ser seguido para se alcançar a vida saudável. É uma pedagogia do convencimento e do envolvimento emocional, uma pedagogia que também tem por alvo a estrutura de sentimento da pessoa.

Nesse processo, o grau de envolvimento emocional e o clima de descontração, coletividade e solidariedade faz toda a diferença, assim como a postura de quem conduz o processo pedagógico onde são ensinadas ações de prevenção. Tudo isso pode facilitar a aprendizagem dos conteúdos ensinados nas oficinas e a mudança no comportamento dos jovens, isto é, a adoção de práticas sexuais mais seguras.

Isso fica muito evidente nas dinâmicas de integração e nas metodologias usadas nas atividades. Na oficina em questão, a integração começa com uma ‘música animada’ e na atividade um corpo de uma pessoa é construída coletivamente, cada grupo cria uma parte do corpo; o sexo da pessoa é definido por sorteio – homem ou mulher.

Várias histórias de vida serão dadas a esse personagem, cada grupo saberá qual será a história de vida do seu personagem através de um sorteio, ele poderá ser um filho de catador de lixo, pode ser um jovem da classe média, ou um morador de rua ou um adolescente que tem aids, e assim por diante⁵³.

Os participantes da oficina devem relacionar todos os fatores que podem vir a ter efeitos positivos ou negativos sobre a saúde do seu personagem, tais como ‘fatores individuais, acesso aos serviços de saúde, situação econômica’, entre outros.

Cada personagem, representado por um grupo, deverá se unir a um outro personagem com o qual encontre afinidades, em seguida, deverão elaborar outra história, descrevendo “como se conheceram, o tipo de relação estabelecida e um projeto comum para diminuir a vulnerabilidade deles em relação às DST e aids’.

A oficina caminha para a finalização com a socialização das histórias para os demais grupos, com um debate orientado a partir das ‘questões a serem respondidas’, expostas no início da oficina.

Após a finalização, o facilitador da oficina apresenta as conclusões. Nessas conclusões, as práticas discursivas voltam-se para os sujeitos no sentido de expor a

⁵³ No Anexo 1 há a descrição na íntegra desta oficina.

necessidade de conhecer suas vidas, quem eles são, onde vivem, quais suas características pessoais, os participantes precisam conhecer a si mesmos, tal como se conhece um personagem numa história fictícia.

As experiências vivenciadas no âmbito familiar, no âmbito social e cultural tornam esse adolescente e jovem o que ele é, o definem como tal, além das relações que estabelece consigo mesmo.

É por isso que a família, demais espaços formativos e sociais, como a comunidade que o jovem frequenta, também precisam promover ações de promoção da saúde, por que “uma pessoa que tem acesso a um serviço de saúde qualificado e a informações precisas, transmitidas em linguagem adequada e não preconceituosa, sobre saúde sexual [...] e prevenção ou enfrentamento das situações de violência estará menos vulnerável” (SPE, vol. 2, p. 39).

Assim, não basta apenas conhecer a si mesmo, é necessário somar a isso as informações e conhecimentos sobre sexualidade, gênero, prevenção de doenças. Mas isso também não será suficiente se esse sujeito não for capaz de transformar esses elementos em uma mudança de comportamento.

Quando se pensa em vulnerabilidade individual, além das informações e conhecimentos sobre sexualidade [...], prevenção de DST e HIV/aids, também é preciso levar em consideração a capacidade que as pessoas têm em transformar esses saberes em ação, ou seja, em reconhecer e transformar suas atitudes e comportamentos, de modo a se proteger das doenças e da situação de risco (SPE, vol. 2, p.39).

Podemos dizer que o currículo do SPE se pauta numa pedagogia que se constitui num conjunto técnicas nos quais os participantes se tornam objeto de conhecimento para si mesmos e para os outros e numa série de exercícios de aprendizagem do cuidado consigo, com o seu corpo e com o do outro. Temos aqui práticas de governo atuando tanto sobre as relações que os sujeitos estabelecem consigo mesmos quanto nas relações que eles estabelecem entre si.

O discurso é o de que embora o Estado ofereça os serviços de assistência à saúde e promova ações para uma saúde de qualidade, a educação formal e informal são elementos fundamentais nesse processo porque elas podem ‘formar’ e ‘informar’ os sujeitos – e neste caso não só os adolescentes e jovens, mas também crianças, profissionais da

educação e da saúde – para saber utilizar esses serviços e assim, se alcançar o bem-estar pessoal e coletivo.

Em diversos momentos nos fascículos do SPE, sobretudo na seção “Para início de conversa”, que são os textos introdutórios de cada fascículo, mas não apenas nela, o Estado evidencia de modo bem claro seu empenho em efetivar as políticas de proteção e garantia dos direitos dos jovens e adolescentes em processo de escolarização.

Por exemplo, no fascículo n. 4, na oficina “Sexualidade em tempos de aids”, há um discurso de que crianças, adolescentes e jovens contaminados com o HIV/aids não podem deixar de ter acesso à educação escolarizada. Diz-se que a aids não tem cura, mas tem tratamento, de modo que essa pessoa pode viver uma vida de qualidade e se tornar produtiva tanto quanto outra que não está contaminada. É dever do Estado garantir isso.

No Brasil, o acesso ao ensino fundamental é garantido pela Constituição Federal. É responsabilidade do Estado e dos pais que todas as crianças frequentem a escola, independentemente da sorologia para o HIV. Uma portaria dos Ministérios da Educação e da Saúde dispõe que a realização de testes compulsórios para a admissão do aluno na escola ou para a manutenção da sua matrícula nas redes pública e privada de ensino, em todos os níveis, é injustificável e não deve ser exigida. O HIV não é um vírus que pode ser transmitido por contato social e não oferece perigo no ambiente escolar, por isso não há obrigatoriedade em revelar o diagnóstico da criança portadora do HIV para professores e diretores de escolas (SPE, vol. 4, p. 15).

Outra elaboração discursiva é a de que a homofobia é um dos fatores que contribui para aumentar o risco de contaminação pela aids, porque, primeiro, ao pensar que a aids é doença de gay, a pessoa heterossexual não se vê numa situação de risco, ou seja, a atitude preconceituosa de pensar que quem é gay está mais propenso a se contaminar leva a pessoa que não é gay a se colocar numa situação de vulnerabilidade maior, por não achar necessário se prevenir.

Segundo, por conta das situações de preconceitos recorrentes contra quem é LGBT nas instituições do SUS, a própria pessoa que é homossexual se priva de adquirir a camisinha disponibilizada nos serviços de saúde, colocando-se desse modo numa situação de risco maior. Assim, enquanto o preconceito existir, ele estará afetando a todos, não só quem é LGBT, e mais ainda, o preconceito também pode revelar como uma falta de cuidado consigo mesmo e com a saúde da pessoa com quem se relaciona sexualmente.

Na parte final da Oficina 1 - 'Sexualidade em tempos de aids', do fascículo 4, há um texto que faz uma breve história da Aids. No trecho abaixo, é possível perceber o discurso de que o preconceito, tal como a homofobia, pode prejudicar tanto quem é homossexual como quem não é, e que o cuidado com a sua saúde deve ser uma atitude de todos.

Nesse sentido, está mais do que provado que a aids pode atingir qualquer pessoa: mulheres e homens, velhos(as) e crianças, jovens e adultos(as), ricos(as) e pobres, brancos(as) e negros(as), heterossexuais ou homossexuais. Ou seja, qualquer pessoa está vulnerável a se infectar pelo HIV, se não se cuidar! Por isso, enquanto tiver gente achando que a aids só acontece com os outros e resistindo a usar a camisinha em todas as relações sexuais, mesmo sabendo como se pega e como não se pega a aids, é mais do que preconceito. É um descuido com a sua própria saúde e com a de seus parceiros (as). (ECOS, apud SPE, vo.4, p. 17, 18).

Esse texto inicia dizendo que quando a aids surgiu, pensou-se que ela era uma doença específica de gays, porque a maioria das pessoas que estavam morrendo da doença eram homossexuais masculinos. O texto, então, passa a pontuar que por conta do desconhecimento a respeito da aids, muitas situações de preconceito foram produzidas, inclusive a própria ideia de 'grupos de risco'⁵⁴, assim como o aumento da discriminação contra os homossexuais. Tudo isso é mencionado no texto como sendo 'mito'. A intenção do texto é desconstruir essa ideia e mostrar que qualquer um pode se contaminar com a aids.

Porém, há fatores que produzem, de qualquer modo, a vulnerabilidade de algumas pessoas. Mesmo tendo o conhecimento que se tem hoje sobre a aids, o texto diz que muitos o ignoram e 'ainda acham que não precisam se cuidar' e continuam se colocando em situações perigosas quanto à contaminação da aids. O que leva essas pessoas a se arriscarem desse modo? O trecho abaixo nos diz.

Hoje, mesmo sabendo que o HIV de uma pessoa infectada se encontra no sangue, no líquido claro que sai do pênis antes da ejaculação, no esperma, na secreção vaginal, e que objetos infectados por essas substâncias e o leite da mãe soropositiva também contêm o HIV, ainda tem muita gente achando que não precisa se cuidar. Mesmo sabendo que esse vírus é transmitido por relações sexuais sem o uso da camisinha e por sangue contaminado, ainda tem gente que usa drogas

⁵⁴ O texto aponta que estavam entre os grupos de risco os homossexuais, usuários de drogas, hemofílicos e pessoas que tinham diversos parceiros.

injetáveis, compartilhando seringas usadas e dispensa a camisinha na hora da transa. Além desses comportamentos que colocam as pessoas em situações de risco de se infectar com o HIV e outras DST, existem outros fatores que contribuem para uma maior ou menor exposição, como *a falta de informação, a dificuldade de ter a camisinha na hora “H”, porque não conseguiu pegar nos serviços de saúde, os tabus e mitos em torno da sexualidade, as crenças e valores individuais* etc. (ECOS, apud SPE, vol.4, p. 17, 18, grifo nosso).

De acordo com a citação acima, o conhecimento disponibilizado ainda não é suficiente, ainda ‘falta informação’, daí a necessidade de falar sobre sexo e sexualidade no currículo da escola. É necessário também combater os medos que quem é LGBT tem de sofrer preconceito ao ir numa Unidade de Saúde pegar preservativos.

Também é necessário, superar os ‘mitos e tabus’ sobre a sexualidade, e isso se faz mostrando aos alunos o que os saberes da ciência dizem sobre sexo e sexualidade, assim se desmistifica o sexo. No entendimento do Estado, cabe a ele proporcionar esse conhecimento aos adolescentes e jovens, tanto sobre a sexualidade, como sobre as doenças e como evitá-las, sobre os direitos sexuais e reprodutivos.

Mas todo esse conhecimento só irá atingir o que se propõe quando os adolescentes e jovens permitirem que ele transforme suas próprias crenças e valores pessoais. Todo o empreendimento do Estado sobre os adolescentes e jovens no sentido de cuidar da saúde destes enquanto grupos vulneráveis segue duas direções.

Uma em que as políticas, programas, planos e projetos são produzidos para adolescentes e jovens enquanto um segmento populacional vulnerável. E, ao mesmo tempo, em uma outra direção, a individual.

É necessário reconhecer as situações a que os adolescentes e jovens como segmento populacional são expostos, uma destas se refere as situações de homofobia, e empreender ações para enfrentá-las e combatê-las, neste caso, são produzidos um conjunto de normas e leis para proteger este segmento populacional.

Mas é preciso também atuar sobre esses adolescentes e jovens na dimensão individual, discipliná-los, mudar seus modos de agir diante de sua saúde, de sua sexualidade, transformar seus valores e crenças, produzir neles condutas específicas. Assim, parece que estamos visualizando nesse cenário, o biopoder atuando sobre a sexualidade dessas pessoas, são produzidos sujeitos vulneráveis, por exemplo, para que seja necessário a produção de sujeitos empoderados.

6.2 ‘*Vulnerável, eu?*’ A Homofobia como Agravante da Vulnerabilidade

Retomar as análises que Foucault tece sobre as continuidades e, sobretudo, os deslocamentos e alterações que ocorrem nos eixos da tecnologia do sexo, na passagem do século XVIII para o século XIX pode nos ajudar a pensar sobre a questão voltada à preocupação com a saúde e sexualidade dos LGBT na atualidade.

Foucault nos diz que “a tecnologia do sexo, basicamente, vai-se ordenar a partir desse momento, em torno da instituição médica, da exigência de normalidade e, ao invés da questão da morte e do castigo eterno, do problema da vida e da doença” (1988, p. 128).

Foucault (1988), ao escrever a história da sexualidade, analisou o nascimento de uma nova tecnologia do sexo, no fim do século XVIII, onde a medicina se constituía um dos seus eixos de desenvolvimento, aliada ao eixo da pedagogia e da demografia. A estes eixos correspondem respectivamente, para Foucault, três grandes políticas do sexo na modernidade, a histerização do corpo da mulher, a sexualização da infância e o controle dos nascimentos.

Iremos nos deter um pouco mais na quarta política do sexo apontada por Foucault que marca a modernidade, a psiquiatrização das perversões ou medicina das perversões, produzida a partir das mutações ocorridas entre as outras três políticas acima mencionadas em meados do século XIX.

Ao tomarmos as análises de Foucault concernentes às relações entre sexo e medicina que ocorreram nos séculos XVII e XIX, não intencionamos fazer o movimento de retorno ao passado para explicar o presente e mudar o futuro, isto é, de dizer que as mesmas relações que existiam entre sexo e medicina naquela época também existem hoje e, assim, propor o que pode ser feito para transformar o futuro.

Tomando como base a própria filosofia foucaultiana entendemos que a reflexão sobre o presente, demanda necessariamente o retorno ao passado, para pensar e entender o presente por comparação, e não por determinação.

A visão utópica do futuro é problemática para compreender o presente, não obstante, a compreensão de que o presente tem uma história e o conhecimento e entendimento dessa história são elementos fundamentais para propormos ações estratégicas para mudar o presente.

Assim, ao retomarmos os acontecimentos na história do sexo e da sexualidade nos séculos XVIII e XIX, a partir dos estudos de Foucault, temos o propósito de pensar sobre

a construção histórica da relação entre a medicina, a saúde, o sexo e a sexualidade para pensar as atuais relações que se estabelecem no que tange aos LGBT.

Desse modo, pensarmos sobre as políticas do sexo produzidas nos séculos XVIII e XIX, em específico sobre aquelas pautadas na preocupação com a vida e com a doença, pode nos ajudar a traçar paralelos em relação a como a saúde dos LGBT tem sido alvo de inquietação do Estado e de organismos internacionais a ponto de colocá-la como sendo um problema educacional a ser incorporado no currículo das escolas públicas, de modo a atingir o maior número possível de adolescentes e jovens.

Michel Foucault, em suas análises sobre as formas de atuação do poder e a governamentalidade, nos fala sobre ‘o poder de vida e de morte’, se referindo a uma virada na atuação do poder, quando o governo desloca o foco de sua atuação sobre o território e família e volta-se para o governo da população, atuando sobre a vida (FOUCAULT, 2012). A qui o poder utiliza estratégias e mecanismos para ‘fazer viver’, entre estas, as políticas da sexualidade que tem por alvo a normalização dos corpos e dos comportamentos sexuais para a garantia da vida saudável.

Essa mudança de rota na atuação do poder inicialmente visava, no século XVII, a contenção da morte, provocada pelas epidemias da época. A partir do momento em que esse controle se instaura, isto é, a partir do século XVIII, o poder passa a agir sobre a vida, para regulá-la e torná-la produtiva (FOUCAULT, 1988).

Surge a medicina do sexo, e com ela a fissura para a formação de um grande campo em que a medicina atuaria sobre as perversões sexuais. Essas perversões seriam resultado de processos genéticos, hereditários, que explicariam, por exemplo, a homossexualidade, isto é, um homossexual haveria de ter tido uma ancestral vítima de uma doença orgânica, funcional ou psíquica. Daí a necessidade de controlar o sexo, para que ele não representasse uma ameaça à espécie humana.

Naquela mesma época, a análise da hereditariedade colocava o sexo (as relações sexuais, as doenças venéreas, as alianças matrimoniais, as perversões) em posição de “responsabilidade biológica” com relação à espécie; não somente o sexo podia ser afetado por suas próprias doenças, mas se não fosse controlado, podia transmitir doenças ou criá-las para as gerações futura; ele aparecia, assim, na origem de todo capital patológico da espécie (FOUCAULT, 1988, p. 129).

No caso da homossexualidade, por exemplo, esta foi situada na ‘medicina do sexo’ como um “instinto” sexual anômalo, um desvio ou perversão que poderia afetar gerações

posteriores, implicando na degenerescência da espécie humana, “o conjunto perversão-hereditariedade-degenerescência constituiu o núcleo sólido das novas tecnologias do sexo” (FOUCAULT, 1988, p. 130). O dispositivo de sexualidade atua estrategicamente para instituir um sexo natural, a heterossexualidade se torna elemento central da regulação da vida, tanto para conter ou para estimular a reprodução humana.

Toda essa tecnologia do sexo, e as diversas técnicas políticas que pôs a funcionar no fim do século XVIII e no XIX, está relacionada a um importante fenômeno definido por Foucault como “a entrada da vida na história – isto é, a entrada dos fenômenos próprios à vida da espécie humana na ordem do saber e do poder – no campo das técnicas políticas” (idem, p. 154). Nesse período, toda a tecnologia da política da vida desenvolveu-se a partir de dois eixos, e o sexo esteve situado estrategicamente entre eles – o das disciplinas do corpo e o da regulação das populações.

O sexo é o acesso, ao mesmo tempo, à vida do corpo e à vida da espécie. Servimo-nos dele como matriz das disciplinas e como princípio das regulações [...]. Daí a importância das quatro grandes linhas de ataque ao longo das quais a política do sexo avançou nos últimos dois séculos. Cada uma delas foi uma maneira de compor as técnicas disciplinares com os procedimentos reguladores (FOUCAULT, 1988, p. 159).

Assim, o sexo ocupa um lugar de centralidade e articulação tanto no eixo das disciplinas do corpo, que visam tornar o corpo individual saudável, ‘corpo-máquina’, quanto no da regulação das populações ou biopolítica, que atua no ‘corpo-espécie’, corpo vivente. O poder assume a sua forma de biopoder, ao atuar sobre os mecanismos, técnicas e estratégias de fazer viver ou abandonar à morte.

Mas como pensar a atuação do biopoder e da biopolítica na atualidade, dois séculos após esse período em que nasce o dispositivo da sexualidade e se formam a biopolítica e a disciplina do corpo? E, ainda mais, como a analítica do biopoder pode ser pensada à luz do combate à homofobia no regime discursivo que quer conter a AIDS e promover a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis entre os LGBT no âmbito da educação escolar?

Judith Butler (2008), analisando a partir de Foucault a introdução na história da noção de sexo como totalizante de uma identidade, considera que a mudança de rota na atuação do poder, que inicialmente visava a contenção da morte provocada pelas epidemias da época e que após o controle destas passa a agir sobre a vida para regulá-la

e torná-la produtiva, direciona o dispositivo de sexualidade para, estrategicamente, instituir um sexo natural, a heterossexualidade se torna elemento central da regulação da vida, tanto para conter ou para estimular a reprodução humana, “ter um sexo verdadeiro com um destino biológico e uma heterossexualidade natural torna-se assim essencial para a meta do poder, agora entendido como reprodução disciplinar da vida” (BUTLER, 2008, p. 92).

O argumento central de Butler é o de que o relato histórico de Foucault sobre a mudança no poder, neste caso, a formação do biopoder, não funcionaria para nos fazer pensar a epidemia da AIDS no fim do século XX. Butler entende que, em Foucault, a categoria ‘sexo’ surge quando as epidemias acabam ou são controladas e, então, o poder deixa de se preocupar com a morte e volta a sua atenção para a vida, para a produção e continuação da vida, isto é, assume a forma de um biopoder.

Porém, a epidemia da AIDS surge, no fim do século XX, “nos mesmos moldes do poder no final da modernidade”, mas agora, o “sexo” é construído não apenas para garantir a vida, mas também na forma de “um corolário lógico a serviço da regulação e distribuição da morte” (BUTLER, 2008, p. 93). Esse entendimento questiona a atuação do biopoder em Foucault no regime discursivo que regula a AIDS no século XX e coloca a necessidade, para Butler, de reescrever a atuação deste poder dentro do contexto histórico da epidemia da AIDS, em que o sexo produz uma de suas categorias essenciais – a morte – na forma da homossexualidade.

No discurso médico-jurídico que surgiu para administrar e reproduzir a epidemia da AIDS, as formas jurídicas e produtivas do poder convergem para efetuar uma produção do sujeito homossexual como um portador da morte. Esta é uma matriz do poder discursivo e institucional que adjudica questões de vida e de morte através da construção da homossexualidade como uma categoria do sexo. Nessa matriz, o homossexual é um “invertido” na morte, e um desejo ligado à morte torna-se a imagem do invertido sexual (BUTLER, 2008, p. 93).

Butler, desta forma, questiona Foucault ao entender que ele esteja equivocado, ao fazer a sua grandiosa narrativa da epidemiologia, em acreditar que o avanço tecnológico exclui a possibilidade de epidemia e que o fim da epidemia faz o sexo voltar-se para a vida e esquecer a morte. Neste caso, para Butler, Foucault estaria presumindo “que não apenas a tecnologia vai repelir, ou já repeliu, a morte, mas que ela vai preservar a vida (uma presunção altamente questionável). E deixa de considerar o modo como a tecnologia

é diferencialmente distribuída para salvar algumas vidas e condenar outras”, provocando assim a morte destas ((BUTLER, 2008, p.104), assim, a morte teria a sua própria engenharia discursiva, a morte não seria o limite do poder, como afirmou Foucault, pois mesmo na “manutenção da morte e dos moribundos, o poder ainda se mantém (idem).

Butler passa a narrar então como as tecnologias do dispositivo da sexualidade atuam mais para subtrair dele a preservação da vida, em se tratando da AIDS e da homossexualidade, do que para promovê-la.

Recentes atos legislativos de financiamento referentes à AIDS foram drasticamente cortados, tornando-se claro que, na medida em que a AIDS é entendida como afligindo comunidades marginalizadas e é ela mesma tomada como um indicador a mais de sua marginalização [...]. Nos corredores do Senado podem-se ouvir referências bem específicas à AIDS como aquilo que é de certo modo *causado* pelas práticas sexuais gay. A homossexualidade é aqui tornada uma prática portadora da morte (idem, p.105, grifos da autora).

Com base nas análises de Butler e de Weeks, podemos entender que a entrada da AIDS no Brasil no fim do século XX, de fato, gerou uma crise em torno dos modos de viver a sexualidade, pois a doença passou a ser considerada como “um efeito necessário do excesso sexual”, como a “vingança da natureza contra aqueles que transgrediam seus limites” (WEEKS, 2010, p.37).

A saúde da população, neste caso dos heterossexuais, estaria sendo colocada em risco por conta das atividades sexuais de “alto risco” que alguns praticavam. Certamente que entre esses estavam aqueles que viviam sua sexualidade fora dos padrões do cultural e politicamente considerado ‘normal’, isto é, os transgressores do sexo natural e seguro, os promíscuos, os homossexuais.

Mas, parece-nos que não há necessariamente uma divergência de pensamento entre Foucault e Butler no que se refere à atuação do biopoder em relação ao sexo após o controle das epidemias no século XVIII e no contexto da epidemia da AIDS no século XX. Podemos dizer que, para se manter, o poder utiliza várias tecnologias e adota diferentes estratégias que nem sempre excluem as anteriores, mas podem se desenvolver em continuidade ou, então, modificando-se.

Mesmo na modernidade, quando Foucault (1988) menciona o deslocamento do poder para a vida, ou quando o poder passa a se apoiar na vida, as guerras, por exemplo, continuam ceifando vidas, a morte continua, mas agora em nome da necessidade de viver.

Isso se dá porque Foucault conta uma história da sexualidade cujos mecanismos cronológicos seguem inovações, mutações e reminiscências. Não se trata de uma história em que as formas de poder são progressivas no sentido de sucederem e eliminarem as anteriores.

Pode ser que por ocasião do surgimento da AIDS no fim do século XX, o poder tenha passado a atuar no dispositivo da sexualidade produzindo a homossexualidade como o sexo da morte, por conta de todo o seu interesse na manutenção da vida e pode ser também que estejamos vendo aparecer, nessa época, reminiscências do poder sobre a morte e do castigo eterno por conta do pecado, que cronologicamente teria o precedido.

A homofobia, por sua vez, também tem sido produzida historicamente como um dispositivo ligado à vida. O termo foi desenvolvido no início da década de 1970 como uma psicopatologia, isto é, surge no discurso da Psicologia, um discurso clínico, medicalizante, o mesmo discurso que desde o final do século XIX patologizava a homossexualidade.

O discurso médico que produzia a homossexualidade, nessa época, como um tipo de ‘sexualidade estéril’, como uma ‘monomania afetiva’, um ‘ato contra a natureza biológica’, como um ‘contratempo na evolução sexual’ ou como ‘uma deficiência no plano da efetividade’, isto é, o discurso que descrevia a homossexualidade como uma doença e o discurso que procurava instituir as causas dessa doença como uma das formas de encontrar a saída para a sua cura, podem ser considerados como discursos homofóbicos (BORRILLO, 2010).

Podemos dizer que, mais do que isso, esses discursos produzem enunciados que irão se relacionar com outras formações discursivas cujos efeitos serão a atualização e disseminação de certos modos de pensar a respeito da homofobia.

Cunhado por Weinberg em sua obra *Society and the health homosexual*, de 1972, como ‘medo dos homossexuais’, a homofobia ainda é produzida discursivamente num regime discursivo psychologizante, cujos enunciados remetem a relações de medo ou a emoções negativas. Porém, outras formações discursivas passam a ser produzidas, como aponta Junqueira

O termo costuma ser empregado quase que exclusivamente em referência a um conjunto de emoções negativas [...]. O termo chega a ter, e, alguns casos, uma carga semântica ulteriormente medicalizada, na medida em que a homofobia é, em si mesma, objetivada como

“doença”. Assistimos então, a um fogo cruzado entre discursos igualmente medicalizados: de um lado, os que ainda definem a homossexualidade como doença e, de outro, os que rechaçam essa afirmação dizendo que a doença seria a homofobia (WEINBERG, 1972, p. 4).

Junqueira (ibidem) ainda aponta mais um discurso medicalizado, aquele no qual se busca obter o reconhecimento social das homossexualidades por meio do assentimento do saber médico ou clínico, tal como o movimento de desconstrução da homossexualidade como uma patologia, exemplificado pela retirada do ‘homossexualismo’ do Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais dos EUA e, no Brasil, dos Conselhos Federais de Medicina em 1985 e do Conselho de Psicologia em 1999.

Há ainda o discurso produzido pelo fundamentalismo religioso de que o termo homofobia foi destituído pelo movimento social LGBT de seu sentido original, isto é aquele dado por Weinberg – medo dos homossexuais -, e transformado ou manipulado politicamente para se referir às pessoas que são contrárias às práticas homossexuais.

Assim, no discurso fundamentalista, o termo homofobia foi adaptado pelo movimento homossexual para produzir a aceitação social e legal do modo de vida homossexual e ao mesmo tempo, para pôr em situação irracional e preconceituosa todo aquele que a ela se opõe. Aqui, a homofobia tal como é usada hoje, não seria uma doença ou conjunto de emoções negativas, ela seria uma ideologia criada pelo movimento LGBT (LIMA, 2013).

Nesta tese, também tentamos apontar outra formação discursiva na qual a homofobia é objetivada, aquela em que ela é definida como um preconceito e violação dos direitos humanos. Vimos na seção 4, e sobretudo na seção 5, que há uma proliferação de enunciados que desconstroem a oposição hierárquica entre homossexualidade e heterossexualidade. São discursos proferidos por instituições governamentais e não governamentais, que atuam em diferentes posições de poder, mas cuja função enunciativa é a mesma – a homofobia é um tipo de preconceito e discriminação e que deve ser combatida ou enfrentada através de mecanismos do direito e da justiça. Dentre os direitos violados, está o direito à saúde.

Esse mesmo discurso reaparece nas políticas educacionais e de currículo e em parte da produção acadêmico-científica que trata do tema no campo da educação – a educação formal é produzida como um dos mecanismos de enfrentamento à homofobia.

No projeto SPE, esse discurso articula-se fortemente com o discurso de vulnerabilidade de adolescentes e jovens – a homofobia como fator agravante na vulnerabilidade ao contágio de doenças, em específico às DST, HIV/aids.

João Bosco Góis (2003) analisou o discurso educacional das ONGs/Aids no Brasil no período de 1985 a 1998, e ele identificou duas fases principais desse discurso. É pertinente considerarmos esses discursos para problematizar a relação que o SPE estabelece entre o HIV/aids e o discurso de vulnerabilidade de adolescentes e jovens, em especial, os que são LGBT.

Góis (2003) identificou no discurso educacional das ONGs para o enfrentamento à aids duas fases, a universalista e a focalista. Esse discurso se pauta não só numa *educação anti-aids*, isto é, aquela voltada para o ensino com o objetivo de modificar e eliminar as práticas que podem conduzir à contaminação, como também se insere, segundo Góis, numa *pedagogia anti-aids*, que é bem mais ampla, pois incorpora as práticas educativas e abrange os conteúdos ensinados, tendo como alvo um ‘processo civilizador’.

A fase universalista, que vai desde a década de 1980 até o começo dos anos 2000, tem um caráter fortemente educativo e se caracteriza pela ênfase na informação e pela educação campanhista. A chave para o enfrentamento da aids estava no conhecimento sobre a epidemia, no controle sanitário, que envolvia a universalização do acesso aos métodos preventivos, neste caso, a camisinha, e a realização de campanhas informativas com ênfase na liberdade das múltiplas escolhas de expressão do desejo sexual e na aprendizagem do uso e importância do preservativo (GÓIS, 2003).

A informação, associada ao uso correto do preservativo significava, nessa fase, estar protegido contra a doença. A informação assumia o papel salvador, “era vista como um valor político, como uma alavanca de libertação e, principalmente, como fator democratizante” (ibidem, p. 30).

E as campanhas, acionavam alguns componentes, como o *político*, ao enfatizar que o sexo é saudável e prazeroso, portanto, não é necessário abandoná-lo por conta da epidemia da aids. O *psicológico*, pois ensinava que a medida que se conhecia os mecanismos de transmissão, a convivência com a doença se tornaria mais pacífica, isto é, não haveria porque ter medo da doença e por fim, o componente *sanitário*, seria necessário usar a camisinha a cada relação sexual para estar protegido.

Góis afirma que esse componente sanitário se estende até os anos de 1990 ainda como um elemento central da pedagogia anti-aids, e se tornou fundamental para a produção discursiva que transforma o *sexo comum* em *sexo seguro*.

Esta abordagem tomava como certa a possibilidade de, por meio do ensino, vencer a epidemia pela conversão de sexo comum agora tornado perigoso em *sexo seguro*, tornado, por sua vez, *sexo sanitário e oficial*. Mais profundamente, assumia que se trabalhava com uma população cujos déficits emocionais a afastava de um tipo e volume de comunicação que levasse ao *diálogo entre parceiros* necessário à plena implantação do novo regime sexual. Por meio de palestras e workshops, supunha-se que tais déficits poderiam ser superados. Essas suposições organizaram-se em torno do princípio analítico que modelou muito da pedagogia anti-AIDS crítica durante toda essa fase e que se projetou nos anos seguintes: a certeza de que o comportamento de saúde inadequado residia na *ignorância individual* expressa no comportamento *sexual inseguro*, cuja superação dependia da maior expansão da informação até então negada ou mal-distribuída pelo governo. Uma vez possuída, *a informação levaria ao desejo e à efetivação da mudança comportamental* (2003, p. 32, grifo nosso).

Parece estar evidente que esse regime sexual cujos enunciados articulam sexo seguro, diálogo entre parceiros, ignorância individual, informação e mudança de comportamento que marcaram a pedagogia anti-aids até a década de noventa reaparece, no começo dos anos 2000, na educação de adolescentes e jovens praticada no projeto SPE. São acionados nesse projeto discursos em que estes são responsabilizados individualmente pela prática do sexo seguro ou não.

Por exemplo, pessoas do sexo masculino são responsabilizadas pelas decisões sexuais que tomam ao se relacionarem com as mulheres, pois suas decisões podem sujeitá-las “a situações de risco, como o de contrair doenças sexualmente transmissíveis”. Por outro lado, se os homens reconhecem que as decisões sexuais são algo a ser compartilhado com as mulheres, isso irá “preservar a saúde mental, emocional e física delas” (SPE, vol. 7, p. 54). Assim, homem e mulher, individualmente, precisam estar cientes de como conduzir suas condutas sexuais para a sua própria segurança.

As mulheres, sobretudo, precisam ser empoderadas, porque somente assim poderão exercer o controle sobre suas relações pessoais, e, neste caso, sexuais. O que se entende por uma pessoa ‘empoderada’?

Segundo o SPE, significa que, na dimensão individual, a pessoa é capaz de resolver seus problemas, entende ‘como as coisas são’ e aprende a lidar com elas, envolve

também a ‘autoaceitação’ e ‘autorespeito’ e na dimensão coletiva, envolve se unir a outros em prol de um objetivo comum e ‘reconhecer e aceitar as diferenças entre as pessoas’ (vol. 7, p. 56, 57).

O acesso à educação obtida nas oficinas do SPE só fará sentido para esses jovens se ela provocar as mudanças comportamentais desejadas no modo como esses jovens praticam o sexo e o modo como veem a sua sexualidade e a do outro.

[...] para que os(as) adolescentes e jovens possam aumentar a capacidade de identificar quais seriam as situações de risco no campo da sexualidade, é imprescindível que, além do conhecimento sobre formas de prevenção e proteção, eles(as) tenham autonomia em suas decisões (SPE, vol. 2, p. 14)

Embora no SPE a ideia de responsabilização esteja inserida numa formação discursiva que a associa com a ideia de autonomia, isto é, que o jovem tem a ‘autonomia’ para conduzir a sua vida como quiser, ela também assume efeitos coercitivos, pois em caso de contaminação por uma doença em consequência da prática do sexo não seguro, recairá sobre ele o sentimento de culpa e de responsabilidade.

É possível encontrar alguns elementos associativos entre a pedagogia anti-aids apontada por Góis e o regime do *self* de Nicolas Rose (2011) com a pedagogia praticada no SPE.

A centralidade da informação e do conhecimento para a condução das condutas é uma delas. Já vimos em Góis como esse elemento ganhou importância fundamental em toda a pedagogia desenvolvidas pelas ONGs no enfrentamento à aids. Rose chama a atenção para as práticas de governo das condutas, na atualidade,

Essa perspectiva chama nossa atenção para o papel do conhecimento na condução da conduta contemporânea - em qualquer tentativa legítima de agir sobre a conduta deve incluir alguma forma de entender, classificar, calcular e, então, ser articulada em termos de algum sistema mais ou menos explícito de pensamento e julgamento. [...] Na história das relações de poder nos regimes liberais e democráticos, o governo dos outros sempre esteve ligado a um certo modo no qual indivíduos “livres” são intimados a governar a si mesmos como sujeitos simultaneamente de liberdade e de responsabilidade – prudência, sobriedade, firmeza, ajustamento, autossatisfação, e assim por diante (ROSE, 2001, p. 26).

Mas a segunda fase da educação anti-aids apontada por Góis, empreendida pelas ONGs, também nos remete a pensar sobre a pedagogia praticada nessas oficinas. A fase é a focalista, onde o direcionamento da pedagogia anti-aids volta-se para grupos específicos, embora a educação campanhista, informativa e preventiva ainda se mantivesse. Nesta fase, sexo e camisinha passaram a ser teorizados através de perspectivas que

[...] dedicavam-se também à apreciação da dinâmica dos micro poderes contidos nas relações afetivas e seu papel na estruturação de comportamentos de risco. Em função disso, os temas da negociação, das relações de gênero, da auto-estima e das emoções em geral ganharam maior relevância e as intervenções passaram a incidir mais na modificação dos cenários sócio-culturais onde os atos sexuais se dão. Isto só foi possível, graças à reorganização do quadro analítico mais amplo por onde se moviam os raciocínios sobre o processo de educação e saúde no campo da AIDS (GÓIS, 2003, p. 33, 34).

Elementos desse mesmo olhar teórico encontram-se ainda presente na pedagogia utilizada na educação sexual dos adolescentes e jovens no PSE. E nesse caso, cabe lembrar que as ONGs tiveram participação fundamental na elaboração das oficinas do SPE.

Os textos e atividades das oficinas foram baseadas nas necessidades dos adolescentes e jovens apontadas por ativistas que participaram de sua elaboração, e muitas das publicações em que os fascículos se apoiam foram elaboradas por ONGs, tais como a ECOS, CORSA e PROMUNDO, por exemplo.

Nos fascículos do SPE é possível perceber os elementos dessa pedagogia focalista de modo bem evidente. Vejamos alguns dos exemplos de acordo com os elementos mencionados por Góis na última citação.

Quanto à ‘negociação das relações de gênero’:

A compreensão das questões de gênero e de diversidade sexual são fundamentais para refletir sobre a prevenção das DST e do HIV/aids (SPE, vol. 4, p. 20).

Negociar é procurar uma solução que atenda às próprias necessidades sem deixar de considerar as do outro. Em nossa cultura, geralmente os homens têm mais oportunidade de aprenderem a negociar, pois desde pequenos, nas brincadeiras de infância, trocam bolinhas de gude ou figurinhas. As meninas [...], são educadas para a organização do lar e o cuidado com as crianças e menos para a negociação. Em função dessas

diferenças e, como consequência das desigualdades entre os gêneros – feminino e masculino –, as mulheres de todas as idades têm maior dificuldade de negociar o uso de preservativos com o parceiro (SPE, vol. 4, p. 36)

Quanto à ‘autoestima e emoções em geral’:

O propósito dos cuidados da saúde sexual deveria ser o melhoramento da vida e das relações interpessoais (SPE, vol. 1, p. 15).

É nos diálogos mínimos e nos cuidados que se mede uma relação baseada no respeito e na afetividade. Nesse caso, além do HIV e aids, o casal poderá evitar uma gravidez indesejada (Ibidem, p. 29).

A vivência da sexualidade não se limita à relação sexual, pois envolve sentimentos, e nos motiva a procurar o contato físico e afetivo, a intimidade de um relacionamento, podendo ou não haver reprodução (Ibidem, p. 53).

Estimular a reflexão sobre os sentimentos e os receios que os(as) adolescentes e os(as) jovens têm sobre uma relação sexual e que dificultam o estabelecimento de atitudes preventivas (SPE, vol. 4, p. 21).

Além disso, sexo seguro e maturidade emocional podem caminhar juntos. Isto é, devemos procurar nos envolver em relacionamentos afetivos e sexuais que fortaleçam a autoestima, o respeito pelo corpo e pelos sentimentos, a igualdade de direitos e as responsabilidades. Para isso, a confiança e a comunicação entre os parceiros são fundamentais (SPE, vol. 4, p.38).

Quanto à modificação dos cenários socioculturais onde os atos sexuais se dão:

É preciso fortalecer, no Brasil, a cultura da promoção da saúde, que é muito mais ampla do que a prevenção às doenças ou o cuidado da pessoa doente. Ela envolve o bem-estar individual e coletivo e depende, também, da garantia de outros direitos humanos, além do direito à saúde (SPE, vol. 1, p.40).

As relações sociais e culturais ainda não garantem igualdade entre meninos e meninas (ibidem, p. 28).

Todos devem estar comprometidos e batalhando juntos para se construir uma cultura de sexualidade saudável, livre e protegida (SPE, vol. 1, p. 19).

[...] as regras e as normas de uma determinada sociedade são resultantes de processos históricos de construção de valores morais por parte das

diferentes culturas e não obras do acaso. Dessa forma, elas podem ser questionadas e transformadas (SPE, vol. 8, p. 40).

Desse modo, nas oficinas do SPE a pedagogia que se pratica para a promoção da saúde e a prevenção das DST e HIV/aids associa os discursos de transformações socioculturais, desenvolvimento de qualidades sentimentais e de questionamento e produção de novas relações de gênero como estratégias para que os adolescentes e jovens passem a ver a sexualidade de uma forma diferente daquela que possuem e para que venham a praticar o sexo seguro.

Ainda na fase focalista da pedagogia anti-aids, Góis identifica que com o tempo esses elementos se tornaram insuficientes para continuar apresentando resultados eficientes no enfrentamento à aids, de modo que foi necessário buscar novos patamares de análise e intervenção junto à expansão da epidemia. A tríade informação-educação, prestação de serviços e criação de ambientes não discriminatórios não estava mais sendo suficiente. De modo que, segundo Góis,

A partir daí as ONGs brasileiras passaram a apontar para a inadiável necessidade de se buscar novos patamares de análise e intervenção junto à epidemia de AIDS. Sugeriam, especificamente, a importância de se entender e intervir nos processos sociais que respondiam mais diretamente pela incapacidade de indivíduos e determinados grupos sociais evitarem a exposição ao HIV. Foi a partir dessas balizas que se consolidou no Brasil o conceito de vulnerabilidade social (2003, p. 34).

O conceito de vulnerabilidade social irá, a partir de então, assumir centralidade importante no enfrentamento à aids. É através dele, que, irá ser retomada a condição específica dos homossexuais em relação ao contágio à aids. Aos poucos, o debate em torno da aids irá ser direcionado à questão da homossexualidade, este debate será um dos mais consistentes no paradigma da vulnerabilidade social. “Os chamados divergentes sexuais passaram a ser cada vez mais objeto de atenção. [...] a grande novidade, parece-me, foi o trabalho especificamente dirigido a homossexuais” (GÓIS, 2003, p. 37).

Progressivamente, as ações de enfrentamento das ONGs foram acrescentando outros elementos à pedagogia anti-aids. Como por exemplo, os fatores ‘classe social’ e ‘pobreza’ passaram a assumir mais destaque do que a questão da sexualidade. Foram esses elementos que levaram as ONGs a atuar nas comunidades populares, inicialmente,

e, depois, se estenderem à locais de trabalho, escolas, população de rua e comunidades de terreiro, por exemplo.

Um aspecto bastante pertinente no que se refere a esse novo momento da fase focalista, se refere às metodologias, ou técnicas de intervenção que foram produzidas. Aqui podemos ver nascer, por exemplo, uma pedagogia anti-aids que apela não apenas para o indivíduo-cidadão e para os seus direitos, mas também para o indivíduo-pessoa.

Uma pedagogia do ‘fazer falar’, uma pedagogia que ‘dá voz’ ao cidadão comum, e que, ao fazer isso, quer atingir sua intimidade, seus sentimentos e emoções; para isso, o trabalho com o teatro e oficinas de sensibilização ganha espaço e pertinência.

Ao lado das novas ambiências e grupos, emergiram também novas técnicas de intervenção. Nelas, sem abrir mão de conceitos políticos os mais importantes, a ideia de indivíduo-cidadão cedeu espaço para a ideia de indivíduo-pessoa. Buscou-se, então, fazê-lo falar, não só dos seus direitos, mas também da sua intimidade, das suas vivências, emoções, da sua experimentação como ser no mundo. Não surpreende, assim, que o teatro e as oficinas de sensibilização tenham sido utilizados como instrumento técnico privilegiado. Com ambas buscava-se superar a participação reduzida da audiência e, ao dar-lhe voz, reafirmar de modo mais consistente um dos jargões mais repisados pelas ONGs: o de que a AIDS atinge a todos e, portanto, por não ser propriedade de médicos e cientistas, deveria ser expressa, comentada e julgada na primeira pessoa, a do cidadão comum (ibidem, p. 38 e 39).

Assim, a pedagogia, sem desmerecer os conhecimentos científicos, abre espaço para os conhecimentos comuns. Era necessário valorizar o indivíduo-pessoa, mostrar a ele que sua participação no enfrentamento à aids tinha um papel fundamental. A ênfase na individualização no processo de luta contra aids não carrega apenas a ideia de dar autonomia a esse indivíduo, ela também irá produzir efeitos sobre o sujeito quanto ao modo como ele responde à essa educação.

Góis diz que essa pedagogia traz consigo uma certeza, a “de que a pedagogia em si permanecia correta e que as falhas preventivas situavam-se nos indivíduos” (2003, p. 39), de modo que, ao colocar o indivíduo como protagonista no enfrentamento à aids, ela acaba por responsabilizá-lo pelo não sucesso quanto à sua própria proteção/contaminação.

Ao indivíduo seria dada a educação, os conhecimentos científicos, o direito à voz, à participação e ele, por sua vez, deveria, a partir de tudo o que lhe foi proporcionado, desenvolver a capacidade de reagir racionalmente diante de situações de risco. As

mudanças no seu comportamento sexual passaram a ser pensadas como decorrentes das próprias atitudes conscientes que ele tomaria, atitudes essas entendidas como resultado do seu intelecto.

Aqui entra em questão outro elemento da pedagogia anti-aids – a razão. “No centro da pedagogia e dos projetos – a razão [...] na sua associação direta com a ideia de escolha racional, foi outro elemento modelador da educação anti-AIDS no Brasil no período em análise (p 40). Nas oficinas do SPE, todos esses elementos da pedagogia anti-aids desenvolvidas pelas ONGs até os anos de 1990 apontados por Góis (2003) se encontram relacionados. Em especial, os elementos da individualização, da racionalização e da vulnerabilidade.

As pessoas LGBT são produzidas nos fascículos do mesmo modo como os que vivem com HIV e aids, isto é, como aqueles que sofrem mais situações de discriminação. A discriminação os torna vulneráveis, assim como o não acesso aos serviços de saúde, a condição de ser homossexual e de se ter HIV/aids as coloca numa situação inevitável de vulnerabilidade às doenças.

Com alguns elementos diferenciáveis. Por exemplo, no caso específico dos LGBT, há ênfase forte quanto ao preconceito e demais violações de direitos humanos como causadores da vulnerabilidade desses sujeitos. Assim, além de já serem vulneráveis por estarem vivendo uma fase biológica da vida – a de pessoas em desenvolvimento – os adolescentes LGBT têm agravada a sua vulnerabilidade por conta das situações de desigualdade de gênero e homofobia, por exemplo, e outros tipos de violação de direitos e intolerância que os tornam grupos com menor poder de negociação” (SPE, vol. 4).

A diversidade sexual refere-se ao reconhecimento das diferentes possibilidades de vivência da sexualidade [...]. A heterossexualidade é apenas uma delas, a homossexualidade e a bissexualidade são outras possibilidades. *No entanto, as pessoas do segmento GLBT (gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais) deparam-se com estigmas e discriminação.* Isso acaba por dificultar o acesso às ações e serviços de saúde e, conseqüentemente, *torna-as mais vulneráveis* a doenças e agravos, dentre os quais se incluem as DST, o HIV e a aids (SPE, v. 4, p. 20, 21, grifos nossos).

Desse modo, sendo mais vulneráveis por conta de sua condição, os LGBT necessitam de políticas específicas e de ações que os empoderem; a garantia das leis pelo poder judiciário, a informação e esclarecimento disponibilizado em programas e projetos

de educação pelo MS e MEC, mas sobretudo, a atuação do próprio sujeito diante disso tudo, ou como dizem os documentos, ‘o exercício de seu papel como cidadão’ formam um conjunto de condições indispensáveis para que essa vulnerabilidade seja superada.

Com base na ideia acima, podemos então começar a pensar a homofobia como um dispositivo da sexualidade, um dispositivo do biopoder para controlar a sexualidade, discipliná-la e normalizá-la, para conduzir a conduta de adolescentes e jovens segundo certas normas de segurança e proteção para eles em relação ao modo como vivem a sua sexualidade e a prevenção e contágio de doenças.

O sexismo, a homofobia/lesbofobia/transfobia e o racismo são fenômenos sociais que representam problemas reais que produzem e alimentam preconceitos, discriminações, violências e violações de direitos humanos. Geram, nas pessoas que são alvos desses mecanismos, mal-estar, insegurança, angústia, isolamento e sofrimento. Esses sentimentos podem [...] aumentar sua vulnerabilidade às DST/HIV/aids e ao uso de drogas, e influenciar em sua qualidade de vida e de saúde (SPE, vol. 8, p. 22).

Temos um regime discursivo em que relações de medo, relações de gênero e relações de poder produzem um certo modo de agir em relação à sexualidade. O sexo praticado precisa ser ‘seguro’; seja homem ou mulher, é necessário saber negociar com o parceiro os métodos de proteção no ato sexual; os LGBT não podem permitir que o medo da homofobia lhes impeça de ter acesso aos insumos de saúde.

Esse tipo de governo dos sujeitos deve nos fazer pensar sobre todo aparato discursivo produzido por programas, projetos, planos, ações, enfim, políticas públicas que desejam produzir condutas de um determinado tipo nos adolescentes e jovens. Essas políticas não querem apenas “controlar, subjugar, disciplinar, normalizar ou reformá-los, mas também torná-los mais sábios, felizes, virtuosos, saudáveis, produtivos, dóceis empreendedores, satisfeitos, cheios de autoestima, dotados de poder, ou o que quer que seja (ROSE, 2011, p. 25).

6.3 *Peer Educator*: A Pedagogia do ‘fazer falar’

O discurso de que jovens e adolescentes podem educar a si mesmos e educar uns aos outros transversaliza todas as oficinas do projeto. Essa é a chamada ‘educação entre pares’, apresentada no fascículo n. 3, intitulado ‘Metodologias’. Esse fascículo apresenta

de modo geral os objetivos a serem alcançados pela coleção e a concepção de educação e metodologia de aprendizagem que permeia as oficinas.

Aparece de modo muito evidente a relação entre esse tipo de metodologia e os discursos de ‘proteção e promoção dos direitos sexuais e reprodutivos’, ‘o enfrentamento ao HIV’, ‘o fomento à participação e protagonismo’, ‘a intersetorialidade entre saúde e educação’, ‘a participação dos organismos internacionais na avaliação e monitoramento do projeto’.

Esse fascículo também propõe como finalidade do SPE a inclusão dos temas ‘promoção da saúde’, ‘gênero’, ‘diversidade sexual’, ‘relações étnico-raciais’ e ‘drogas’ no Projeto Político-Pedagógico da escola. É por meio da discussão desses temas que a escola poderá realizar o enfrentamento à homofobia, sobretudo, nos temas que tratam da saúde, gênero e diversidade sexual.

Promover o enfrentamento da violência de gênero, do racismo, do sexismo, da homofobia, do estigma e da discriminação em relação à vida com HIV/aids, bem como a equidade racial, étnica, de gênero e de orientação sexual dos(as) adolescentes e jovens, *por meio do acesso à informação e estímulo a reflexão sobre esses temas* (BRASIL, 2011c, p.10, grifo nosso).

Desse modo, a homofobia não aparece como um dos temas a ser incluído no currículo, mas o seu enfrentamento como uma das finalidades do projeto. O ‘acesso à informação e estímulo à reflexão’ dos temas a serem incluídos no currículo da escola evidencia o modo como a educação escolar é colocada como uma das ferramentas centrais na promoção do enfrentamento da violência e da equidade.

Faz parte do papel da escola em educar os alunos não apenas proporcionar a estes conhecimentos e informações, mas também levá-los à reflexão sobre temas considerados socialmente importantes.

A aprendizagem, por sua vez, é compreendida em duas dimensões, uma individual, quando se refere ao processamento de informações, às formas e ritmos próprios de aprender. A outra é a dimensão coletiva, em que parte-se da experiência e conhecimento do aluno para fazer conexão com novos conceitos e práticas e, por fim, para o aprendizado que resulta da relação com o outro, pela colaboração e troca de ideias e sentimentos (SPE, vol. 3).

A dimensão coletiva assume uma posição de destaque na metodologia do projeto. O que é evidenciado na adoção da metodologia chamada ‘educação entre pares’.

Como o próprio nome já sugere, educação entre pares é um processo de ensino e aprendizagem em que adolescentes e jovens atuam como facilitadores(as) de ações e atividades com e para outros(as) adolescentes e jovens, ou seja, os pares. Esse termo, veio do inglês *peer educator* e é utilizado quando uma pessoa fica responsável por desenvolver ações educativas voltadas para o grupo do qual faz parte. Quando se propõe um modelo de aprendizagem como esse, a ideia é que serão os (as) próprios (as) adolescentes e jovens os(as) responsáveis tanto pela troca de informações quanto pela coordenação de atividades de discussão e debate junto a seus pares (SPE, vol. 3, p. 17).

Ao adotar essa metodologia, o projeto PSE segue uma tendência mundial, sobretudo nos países da América do Norte, onde a abordagem dos direitos sexuais, reprodutivos e prevenção do HIV/aids tem sido realizada com base da ideia do protagonismo juvenil.

No nosso caso, chamamos de educação entre pares esse importante processo no qual adolescentes e jovens atuam como facilitadores e multiplicadores de ações junto a outros adolescentes e jovens. Isso não significa, porém, que eles precisem criar guetos ou grupos fechados, conversando apenas entre si. É preciso estar aberto à contribuição dos adultos. A maneira como os adolescentes e jovens debatem temas com outras pessoas da mesma idade varia bastante. O que essas atividades de educação entre pares têm em comum é que elas são conduzidas por eles próprios (UNICEF, VIRACÃO, BOM PARTO, 2015 (?), p.5, grifo dos autores).

Essa metodologia tem sido utilizada em vários espaços educativos não-escolares, para uma população bastante diversificada, tais como jovens de rua, trabalhadores de fábrica, trabalhadores do sexo, usuários de drogas, prisioneiros, e tem sido considerada uma ferramenta muito útil quando usada em escolas para a prevenção das DST e aids. Nesse caso, ela é associada ao trabalho pedagógico já desenvolvidos pelos professores na área da saúde e às ações de saúde e educativas realizadas na comunidade em que a escola está inserida.

É possível observar, a partir da metodologia da ‘educação entre pares’, ser instituída um tipo de educação em que a aprendizagem ultrapassa os limites da escola. Aprender sobre como se prevenir de doenças, aprender a cuidar da saúde não é uma

aprendizagem que se restringe ao espaço formal da escola. Em qualquer lugar pode-se aprender, desde que se adote a metodologia e conhecimentos adequados.

Nogueira-Ramírez (2011), ao fazer uma leitura da Modernidade na perspectiva da educação, afirma que a partir do século XIX, surge uma “sociedade educativa” que irá substituir a educação liberal do século anterior.

Nessa sociedade, a aprendizagem assume prioridade e a função educativa se expande para além da escola e o sujeito se torna um aprendiz permanente, isto é, institui-se a ideia de um aprendizado que se estende ao longo da vida. Assim, Nogueira-Ramírez (2011) define a aprendizagem que se dá na atualidade como uma ‘forma do governo pedagógico’, ‘o governo do aprendiz permanente’.

É um tipo de aprendizagem que dá proeminência ao comportamento ou reações diante de determinadas situações que, por sua vez, irão provocar condutas específicas. Há também destaque aos processos cognitivos envolvidos e à defesa dos direitos e necessidades dos aprendizes. Nogueira-Ramírez entende esse processo como

Parte de uma mudança na estratégia do governo; uma, digamos assim, “economização” nos procedimentos e mecanismos pedagógicos em função de uma eficiência nos resultados”. Lembremos: “governar menos para governar mais”: a característica que vai orientar os dispositivos de governo que se despregam desde a Modernidade até hoje (2011, p. 241).

O projeto SPE, ao adotar a metodologia da educação entre pares, produz uma pedagogia que coloca os aprendizes numa posição central. Todo o aparato educativo é produzido para que eles se vejam e se sintam como responsáveis pela sua própria aprendizagem, porque desse modo, a aprendizagem será significativa, isto é, provocará reverberações nas suas condutas.

Porém, aquele que ensina, o que dá a instrução, neste caso o facilitador, acompanha e orienta a aprendizagem, cria o ambiente adequado, aparece no final das oficinas para apresentar as conclusões, é ele quem conduz a “auto-aprendizagem” dos alunos. Então, de certo modo, embora aparentemente ele exerça um papel menor, ele, de fato, acaba por conduzir todo o processo com vistas às aprendizagens que foram estabelecidas em cada oficina.

Daí que a ideia do “governar menos para governar mais” se aplica, pois produz-se a ideia de que os jovens estão aprendendo livremente, sem a figura central do professor

ou facilitador. Desse modo, ficam mais motivados a aprender os conhecimentos e informações selecionados para cada oficina, e podem, por fim, nesse ambiente educativo, produzir as condutas que se esperam deles no que concerne a condução da sua sexualidade com vistas à uma vida saudável. Assim, o governo sobre suas condutas se dá de forma mais plena. Vejamos mais sobre como se dá esse tipo de governo.

O sucesso atribuído a metodologia consiste no seu caráter informal, atrativo e pela condução das atividades pelos próprios adolescentes e jovens. Parte-se da ideia de que a aprendizagem se torna mais significativa quando ocorre com alguém que usa a mesma linguagem, que tem os mesmos interesses, medos e dúvidas; por terem experiências de vida semelhantes, adolescentes e jovens podem interagir mais facilmente, influenciando uns aos outros em suas condutas e conhecimentos.

A educação entre pares ou educação de pares, como o próprio nome já diz, é a troca de saberes entre semelhantes, ou seja, entre pessoas ou grupos que têm o mesmo perfil e compartilham as mesmas vivências, o que facilita muito o intercâmbio de conhecimentos e práticas (UNICEF, VIRACÃO, BOM PARTO, 2015 (?), p.5).

A educação entre pares também se constitui numa metodologia adequada ao projeto SPE, porque MEC e MS acreditam que ‘adolescente aprende mais com adolescente’, isto é, no diálogo entre os pares. Adolescentes e jovens são vistos como protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem e educação. Isso se torna especialmente importante quando se trata de educar sobre assuntos historicamente tratados com preconceitos, tais como a sexualidade e a prevenção das DST e aids (SPE, vol. 4).

Ao educar jovens e adolescentes sobre esses temas, desenvolvendo entre estes práticas efetivas de prevenção, não basta apenas informá-los sobre os riscos a que estão sujeitos, é necessário motivar, envolver, sensibilizar, e isso pode ser alcançado através de ações de prevenção que ocorram por meio de ‘oficinas, cenas, brincadeiras’ e através da postura daqueles que “conduzem as ações de modo que adolescentes e jovens se apropriem dos conteúdos e de práticas sexuais mais seguras” (idem, p. 11, 12).

Por mais que a metodologia de educação entre pares coloque o papel do adulto/professor como subsidiário, já que o facilitador da oficina pode ser um dos próprios adolescentes e jovens da mesma idade ou um pouco mais velhos, em momento algum ele

deixa de fazer parte do processo. Os alunos devem estar ‘abertos’ às contribuições do professor/adulto (UNICEF, 2012).

O educador ou facilitador pode ser um professor ou outra pessoa, de preferência um jovem ou adolescente, que deverá criar um ambiente de ‘aprendizagem ativa’, uma pessoa criativa, que proponha atividades que tenham sentido e prosseguimento, embora as oficinas não estejam organizadas de modo sequencial, isto é, são independentes umas das outras; os próprios adolescentes e jovens também podem ler os textos das oficinas sozinhos. Mas a principal metodologia adotada é a chamada ‘educação entre pares’.

Rodas de conversa, discussões em pequenos grupos, busca de soluções para problemas comuns a adolescentes e jovens propiciam reflexões, mudanças de atitudes discriminatórias, levando a outras mais igualitárias e, inclusive, a opção por práticas sexuais mais seguras e protegidas (SPE, vol.3, p.14).

A proposta participativa de aprendizagem se baseia na premissa de que “aprender é uma responsabilidade compartilhada”. São três os princípios dessa proposta: empoderamento, segurança e participação.

“Empoderar significa acreditar que a diversidade é um valor positivo, que todas as pessoas são iguais em termos de direitos” (SPE, vol. 3, p. 15). Não há como empoderar os jovens sem que lhes seja dada a ‘voz’, que seja reconhecido o seu potencial de participação. O facilitador das oficinas, deve ver o jovem como aquele que já possui certa experiência e conhecimento, isso deve ser usado como ponto de partida para a aprendizagem e deve ser valorizado e utilizado no processo de educativo.

Na aprendizagem pelo empoderamento, não podem faltar os conhecimentos sobre diversidade, diferença e sobre os direitos, é o conhecimento sobre esses temas que irão dar ao jovem o poder que ele necessita para cuidar de si mesmo, do seu corpo, da sua sexualidade e da do outro.

Cabe também ao facilitador outro papel importante. Adolescentes e jovens precisam se sentir seguros para “falar de si”. Isso não pode ser possível em qualquer ambiente, ‘falar de si’ já não é tarefa simples para um jovem, e se o ambiente não for favorável a isso, mais difícil será conseguir que ele expresse os seus sentimentos e pensamentos. Por isso, o facilitador precisa criar um ambiente seguro para o jovem, assim, a educação entre pares só pode ocorrer se ele puder oferecer segurança.

Como, muitas vezes, os(as) participantes pertencem à mesma comunidade, é preciso garantir que o grupo seja um lugar seguro para se discutir os tópicos e manifestar opiniões e ideias sem que haja julgamentos, críticas, discriminação, desrespeito etc. O (A) facilitador (a) constrói a segurança do grupo: estabelecendo regras de convivência ao se iniciar as atividades; combinando algumas normas para que as discussões não percam o foco; evitando comentários preconceituosos ou excludentes, além de julgamentos; estabelecendo acordos sobre a divulgação de assuntos particulares ou que dizem respeito à dinâmica do grupo; usando boas técnicas de facilitação; intervindo no momento em que alguém estiver sendo criticado de maneira destrutiva e se suas ideias estiverem sendo desvalorizadas ou rejeitadas (SPE, vol. 3, p. 15).

Como é possível notar, o que pode representar uma ameaça ao clima de confiança a ser estabelecido pelo facilitador são as atitudes de preconceito e discriminação. Estas atitudes podem produzir um bloqueio naquele que ‘fala’. O jovem precisa ter certeza de que a revelação de seus pensamentos e sentimentos não vai ser julgada, punida ou ridicularizada pelos demais ouvintes. Se isso ocorrer, outro princípio da metodologia da educação entre pares não poderá ser garantido – a participação.

A participação de todos e todas pode ser encorajada, utilizando-se uma ampla variedade de atividades de aprendizado e apoiando maneiras diferentes de participação (algumas pessoas se sentem muito mais confortáveis em discussões em pequenos grupos, mas nunca se manifestam nem um grupo grande). Também, no primeiro encontro, é interessante elaborar uma agenda com o grupo para que eles (as) possam incluir assuntos que sejam de seu interesse (SPE, vol. 3, p. 16).

Assim, a educação entre pares foi escolhida para ser adotada nas oficinas do projeto SPE por ser uma metodologia que usada no ambiente escolar pode representar uma estratégia muito eficaz nos esforços de prevenção do HIV/aids. O trabalho na escola pode complementar aquele que é desenvolvido nos serviços de saúde e nas próprias campanhas empreendidas, por exemplo, pela mídia no combate às DST/aids, assim como pode ser um complemento ao próprio trabalho pedagógico desenvolvido na escola no âmbito da educação em saúde.

Mas, o que constitui para nós foco de interesse, no momento, é pensar sobre como esse modelo de pedagogia utilizado nas oficinas do SPE atualiza as práticas de exame e confissão produzidas no cristianismo e como é utilizada para provocar as transformações nos sujeitos em relação ao modo como vivem sua sexualidade.

Prado Filho (2008) teceu análises sobre a genealogia das práticas de confissão, o que nos ajuda a entender como essa técnica foi se transformando no que ela é na atualidade, e principalmente, nos ajudar a pensar sobre a vontade de verdade que atua sobre as relações do sujeito consigo mesmo e produz sua subjetividade.

A cultura do cuidado de si remonta desde a época das civilizações gregas e romanas e assume formas muito específicas na atualidade. Nos gregos, a *parresía* era uma “atividade de fala”, ato que para os gregos significava manifestar a verdade sobre si mesmo, correndo todos os riscos que isso trazia consigo (*ibidem*).

Um dos sentidos que Foucault analisou dessa técnica foi o da relação mestre-discípulo, e nesse caso, “*parresía* define a atitude do mestre que corresponde ao silêncio do discípulo”, então nesse nível, a *parresía* se refere “tanto à atitude moral do mestre [...], do diretor de consciência, quanto à técnica necessária para transmitir os discursos verdadeiros” (CASTRO, 2009, p. 316, 317).

Em linhas gerais, a *parresía* era nos gregos uma das práticas do cuidado de si, prática esta que foi transformando-se com o passar do tempo. Nos gregos, o cuidado de si passava pelas práticas de veridicção nas quais o sujeito empreende um trabalho sobre si, uma ocupação de si para poder conhecer-se, mas neste caso, a verdade sobre si vem através daqueles que possuem a tarefa de comunicar os discursos verdadeiros, isto é, o mestre.

Entre os romanos, essa prática sofre alguns acréscimos, há uma ênfase na escrita de si como estratégia do conhecer-se a si mesmo. Há também uma diminuição da atividade/ação do sujeito sobre si e o fortalecimento das ações de reflexividade e reatividade. A verdade sobre si está na escritura de si, no interior do próprio sujeito (PRADO-FILHO, 2008).

No cristianismo, há uma inversão mais radical em relação ao que os gregos entendiam como o cuidado de si. Era necessário primeiro conhecer-se a si mesmo, para depois ocupar-se de si mesmo e por fim, transformar a si mesmo. O conhecimento de si tinha como base os princípios da obediência cristã, e nesse caso, a submissão do discípulo ao mestre era uma condição da verdade sobre si mesmo. A verdade de si decorria da atividade de verbalização na qual o sujeito produzia uma verdade sobre si mesmo através do exame de consciência e da confissão ao outro (*ibidem*).

A prática da confissão, tal como surge no cristianismo, estava estritamente relacionada ao falar sobre os pecados da carne, para seu reconhecimento, obtenção do

perdão, e de abandono dos mesmos em prol de uma salvação. Hoje, a confissão está relacionada a falar sobre a sexualidade, não apenas no sentido religioso, mas pedagógico, jurídico, psicológico, entre outros.

Falar da sexualidade para conhecê-la, para educá-la, para modificá-la, numa dimensão pessoal e coletiva, isto é, na relação consigo mesmo e com outros, produzindo efeitos tanto sobre quem fala como sobre quem ouve. Falar sobre a sexualidade constitui-se numa estratégia de chegar a uma verdade sobre si que irá permitir o cuidar de si mesmo.

Atualmente, temos vivenciado no âmbito educacional, inclusive no próprio projeto SPE, uma pedagogia em que adolescentes e jovens devem ser ensinados falar sobre a sexualidade, a cuidar de si mesmos, do seu próprio corpo, conduzir sua sexualidade de modo a ter uma vida saudável.

Mas o cuidar de si aqui, é aquele se dá numa dimensão educativa formal em que a verdade sobre si é produzida com base numa ciência da sexualidade, muito diferente do cuidado de si praticado pelos gregos, por exemplo, e mais próximo do cuidado de si instituído pelo cristianismo, pois parte de um conhecimento de si pautado nos princípios de normalidade que a ciência da sexualidade impõe.

No contexto do SPE, na prática de confessar, adolescentes e jovens são ensinados a falar sobre si, esse é um momento primordial para o conhecimento da sua sexualidade, no diálogo consigo mesmo e com os outros, inclusive com o facilitador da oficina, ele irá conhecer os prazeres e riscos que sua sexualidade pode provocar dependendo do modo como é vivida.

Em especial no âmbito dos direitos humanos, a juventude é concebida como uma fase da vida que precisa ser cuidada e protegida. Esse cuidado se efetivaria não apenas através da criação, pelo Estado, de políticas públicas voltadas à garantia de seus direitos, mas na mudança de valores, crenças e comportamento cultural e socialmente construídos pelos jovens.

Dá que os processos formativos são considerados fundamentais, pois eles atuam sobre o comportamento dos jovens, sustentam-se em aprendizagens de novos modos de ser jovem. Tanto na escola como em outras instituições formativas, as políticas públicas e os modelos de educar que trazem consigo, produzem uma

pedagogia com efeitos disciplinares sobre a conduta humana e sobre os modos como pensamos, falamos e atuamos em relação a questões educacionais. Tem efeitos disciplinares sobre o modo como os

indivíduos se veem a si próprios e sobre os modos como agem sobre si mesmos, bem como sobre os modos como significam o mundo e as relações sociais e nelas interferem (GARCIA, 2002, p. 23).

No SPE as práticas discursivas voltam-se para dizer aos adolescentes e jovens uma verdade sobre a sua sexualidade, sobre o que ela é e como deve ser conduzida, como cuidar do corpo na dimensão da sua sexualidade para que se possa viver uma vida saudável. O primeiro passo é falar sobre a sexualidade.

Quanto mais se ouvir sobre sexualidade e quanto mais os adolescentes e jovens falarem sobre sua sexualidade, mais irão mudar seu comportamento em relação ela. A própria metodologia adotada nas oficinas, a ‘educação entre pares’ é uma estratégia pedagógica que induz os educandos a exercitar a prática do ‘falar’, pois nela o educador ou ‘facilitador’ assume um papel secundário e os participantes assumem a cena principal no processo educativo, falando sobre si e ouvindo o ‘outro’ institui-se todo um ritual coletivo do ‘fazer falar’.

Não é necessário professar uma fé cristã e muito fazer uso de um confessionário para viver os efeitos e práticas do poder pastoral. O regime da fé e da confissão que surgem no cristianismo primitivo atualiza-se na modernidade, deixa heranças que se expandem para além de crenças e fé, “passando a constituir-se como conjunto de valores e cultura, além de ética que implica modos de vida, formas de subjetividade e modos de relação do sujeito consigo mesmo e com os outros” (PRADO FILHO, 2008, p. 139).

Além disso, as práticas de confissão se dilatam, se espriam para outras instituições além da igreja, como a família, a escola, hospitais, tribunais. Garcia centrou suas análises do poder pastoral especificamente na pedagogia escolar, passando a nomear essa instituição de ‘escola governamental-pastoral’. Segundo ela, essa escola emerge junto com a racionalidade moderna de Estado nos séculos XVII e XVIII. Assim ela descreve seu surgimento.

O sistema escolar de massas surgiu entre as novas táticas e os novos mecanismos de poder que o século das Luzes inventou para governar e disciplinar a conduta dos indivíduos e dos diferentes segmentos da população, a fim de buscar a paz social, a segurança e a riqueza do Estado, identificando essas com o bem-estar dos próprios indivíduos (2002, p. 59).

Garcia entende que, como uma das instituições onde o poder pastoral atua para normalizar e governar a população, a escola é produzida, entre outras coisas, para criar um determinado modelo de sujeito condizente com essa nova arte de governar – o cidadão nacional que deve submissão à lei e aos interesses do Estado e, ao mesmo tempo, a figura moral do sujeito de consciência, autoreflexivo e autorealizador, porém, num regime discursivo em que esse novo modo de ser acaba sendo entendido ou confundido com uma das condições de seu próprio bem-estar.

Assim, Garcia diz que a escola resulta da alternância no exercício do poder do Estado no governo dos cidadãos e do poder pastoral que visava o disciplinamento das almas e não da efetivação de supostos princípios democráticos ou de avanços sociais. Os anseios de um “completo desenvolvimento da pessoa humana [...] que os discursos modernos e contemporâneos em educação defendem, é uma herança secularizada [...] do pastoralismo cristão, não sendo, portanto, um princípio moral e político (2002, p. 66).

A ciência da sexualidade, com o regime de verdade que produz, estabelece maneiras específicas de ligação dos sujeitos com a manifestação do verdadeiro ou da verdade sobre o sexo e sobre si mesmos. Há um regime da doença assim como há um regime da sexualidade indexado pela ciência que conduz a exercícios de reflexão, do pensar sobre si mesmo, de elaborar-se a si mesmo e de transforma-se a si mesmo (FOUCAULT, 2014).

O modo como as oficinas foram pensadas, a própria metodologia de educação entre pares, parte da ideia de que é necessário ‘falar sobre sexo e sexualidade’, mas não é qualquer discurso que serve. Não basta apenas repassar informações aos adolescentes e jovens sobre os riscos e modos de se proteger das DST e HIV/aids, isso por si mesmo não vai mudar a atitude deles em relação aos riscos de contrair essas doenças, também não adianta provocar neles o medo das doenças como forma de prevenção.

Isso é reforçado na oficina ‘Diferentes, porém iguais’ (SPE, vol. 8), cuja atividade de integração trata dos meios de comunicação. O trabalho com a música da banda de Rock Titãs intitulada ‘Televisão’ chama atenção dos participantes das oficinas sobre a influência que a televisão, a publicidade e internet, alguns dos principais meios de comunicação a que eles têm acesso, pode ter sobre o comportamento das pessoas.

A oficina transmite a ideia de que o modo como as informações chegam até eles pela mídia nem sempre deve ser considerado como o correto, pois a mídia, segundo o discurso da oficina, costuma veicular preconceito e discriminação de forma velada.

Assim, adolescentes e jovens devem ser ensinados a avaliar qual das informações veiculadas por esses meios de comunicação são, de fato, úteis para serem levadas em consideração, devem “com seu potencial multiplicador, questionar e refletir, em sua escola e em sua comunidade, sobre as informações e situações que aparecem nos meios de comunicação que reproduzem os preconceitos e discriminações” (SPE, vol. 8, p. 48).

Além disso, em geral, é na conclusão das oficinas que o facilitador intervém repassando os conhecimentos que os alunos devem obter sobre o tema da oficina e a finalização das oficinas costuma ser feita com um debate entre todos os membros do grupo.

Aqui entram em cena os conhecimentos científicos que irão produzir nos participantes o comportamento esperado por um jovem que é esclarecido e informado corretamente sobre assuntos ligados à sua sexualidade e aos seus direitos.

Se nas pedagogias chamadas tradicionais o poder pastoral manifestava-se na hierarquia entre as funções exercidas pelos sujeitos escolares, tal como entre diretor e inspetor ou entre aluno e professor, e nas individualizações das relações de poder, onde alunos precisavam confessar suas faltas à direção e receber as punições cabíveis na própria escola, atualmente ele também se manifesta na presença ou ausência de saberes específicos ligados aos campos de conhecimento, tal como o saber psicológico, a presença do orientador educacional, do psicopedagogo, do assistente social na escola.

E na pedagogia da educação entre pares, o novo poder pastoral socializa as relações de poder, a figura centralizada do professor na pedagogia tradicional, é substituída pela figura do facilitador, que pode ser um professor ou, o que é mais indicado, um próprio aluno ou participante.

A confissão assim, se torna coletiva, todos falam de si e todos se ouvem. Daí a necessidade de que o facilitador use sua criatividade para criar o ambiente adequado, por isso os princípios dessa metodologia serem definidos como empoderamento, segurança e participação. Dar voz aos jovens é dar-lhes poder.

Ao passo que esses jovens se confessam, escutam a confissão dos demais presentes e as confissões nas seções dos fascículos que trazem depoimentos de outros jovens, suas experiências são nomeadas, fixadas, classificadas como adequadas ou não com base naquilo que a ciência diz sobre suas sexualidades.

E na medida em que eles se submetem a um autoexame, refletem sobre si mesmos, confessam o que são e como pensam, eles não só dizem a verdade para si, como também

produzem uma verdade sobre si. A partir da técnica de confissão eles podem desenvolver a capacidade de mudar a si mesmos e aos outros, pelo esclarecimento de si, podem se tornar sujeitos participativos, engajados, e por fim, aprender a como regular a sua própria conduta com base nos parâmetros que lhes são apresentados.

Isso fica evidente não só na metodologia adotada nas oficinas, a ‘educação entre pares’ mas na própria estrutura montada para as oficinas. No desenvolvimento das oficinas do SPE, todas as atividades são pensadas para deixar os adolescentes e jovens a vontade para expressar suas opiniões. As etapas das oficinas estão estruturadas da seguinte forma: integração, atividades, conclusões e finalização da oficina.

É assim que as oficinas começam sempre com uma dinâmica de interação, uma música, uma poesia, uma atividade que deixe os participantes relaxados. Em geral, há um momento de reflexão inicial individual, depois formação em pequenos grupos e por fim, um momento de socialização para o grupo todo. Esse primeiro momento é chamado de ‘integração’. Vejamos um exemplo:

Integração

- Coloque uma música bem animada e informe que, em algum momento, será solicitado que eles se agrupem. Quando eles(as) escutarem uma palma, deverão prestar atenção e se agruparem no número de pessoas ou característica que for falada. Eles(as) devem continuar andando ou dançando.
- Bata palma e peça que façam duplas. Deixe a música tocar por alguns minutos e, em seguida, bata palma e peça que as pessoas se agrupem pela cor de blusa/camisa/camiseta que estão usando.
- Peça que voltem a dançar, bata palma e peça que se agrupem pelo tipo de música que gostam: pessoas que gostam de música brasileira à direita, as que gostam de rock internacional à esquerda e os que gostam de outros tipos de música no centro.
- Continue a brincadeira por mais alguns minutos e peça que voltem para seus lugares (SPE, vol. 4, p. 22).

As oficinas seguem sempre esse movimento inicial para deixar os participantes a vontade. As músicas escolhidas devem estar de acordo com a faixa etária dos participantes, atividades corporais, poesias, a interação com os pares, devem criar um clima de intimidade e confiança, pois é esse o ambiente favorável para os participantes falarem sobre algo tão íntimo – sua sexualidade.

Cria-se um ritual, um ritual de confissão. A escuta exerce um papel importante na confissão. Aquele que fala deve ser atentamente ouvido pelos demais participantes e pelo

facilitador. Os ouvidos estarão atentos às características particulares que cada jovem possui na vivência de sua sexualidade, os seus medos, dúvidas, valores.

Mas nessa escuta, as palavras estão em suspeição, o facilitador deverá convocar os jovens à reflexão sobre suas confissões, isto é, após os momentos de integração e de realização da atividade propostas para cada oficina, seguem-se as conclusões.

As conclusões representam o momento de restabelecimento da verdade, aqui entra em cena a escuta especializada, sob responsabilidade do facilitador; à luz dos saberes autorizados e legitimados é apresentada a verdade sobre a sexualidade e as queixas, as crenças, as atitudes relatadas pelos jovens são reajustadas aos padrões de comportamento desejados, às normas referentes ao que é ser um jovem que vive sua sexualidade de modo seguro e responsável.

O quadro ‘Depoimentos’ funciona para instituir esses modelos ou ‘ideal de jovem’, em sua maioria os jovens que escrevem seu depoimento são ativistas, que não tem receio em expor suas experiências de preconceito e os medos que sentem por conta do modo como vivem a sua sexualidade.

O impacto ao perceber minha orientação sexual foi perturbador: sou lésbica. Porém, com o tempo e as experiências, que nem sempre foram as melhores, passei a me entender e a me aceitar com tranquilidade. Estive em situações de muito preconceito e discriminação [...]. Mal podia esperar pela próxima grande notícia da minha vida: me tornei HIV+. E isso foi uma facada. Por mais que tivesse tido algumas palestras na escola, não imaginava que a aids poderia fazer parte do meu cotidiano [...]. Eu, que já não me assumia em salas de aula, a não ser para algumas pessoas, o fato de ser lésbica, tinha mais o HIV para ocultar. Medo do preconceito, da discriminação, da rejeição, do desrespeito alheio, autopreservação, todos estes foram motivos para manter-me em silêncio. Foi mais difícil ainda, como lésbica vivendo com HIV, tirar dúvidas sobre relacionamentos e saúde sexual, porque parece que ninguém está preparado. No serviço de saúde, público ou privado, custava a perguntar sobre o que gostaria de saber, porque não me sentia à vontade. E, mesmo assim, recebi poucas respostas a respeito. Procurei muita informação sobre saúde sexual das mulheres homossexuais com ativistas do movimento aids, cartilhas informativas de ONGs, com pessoas do Grupo VHIVER, instituição onde fui acolhida. E para viver melhor sendo lésbica e HIV+, descobri que muito diálogo com minhas parceiras é grande aliado. Conte pouco com o quem tinha ouvido na escola. Escasso apoio dos profissionais de saúde com quem tive contato. Mais auxílio veio de pessoas que tinham HIV, como eu, e de outras mulheres que gostam de mulheres. Ser lésbica

vivendo com HIV é complexo: aos olhos de alguns. Parece que não existimos... (SPE, vol. 8, p. 29, 30)⁵⁵.

Esses depoimentos aparecem em todas as oficinas, são uma espécie de desabafo e podem servir para os participantes como exemplo de que eles também podem contar suas experiências, seus medos e angustias relacionadas à sexualidade.

Funcionam como uma espécie de modelo de confissão, ensinando os jovens a aprender como falar sobre si mesmos, e ao mesmo tempo, ao mostrar como os adolescentes e jovens já empoderados e politizados lidam com os problemas relacionados à sua sexualidade, também funcionam como exemplo de como atuar do mesmo modo.

A leitura e reflexão sobre os depoimentos dos jovens presentes nos fascículos das oficinas associada à escuta da confissão que ocorre na realização das mesmas, criam as condições para que os participantes das oficinas possam fazer o exame de si mesmos, para avaliarem se estão praticando atitudes preconceituosas, se estão sendo negligente com o seu corpo, se suas atitudes colocam em risco os seus parceiros.

Também servem para ajudá-los a identificar não só o preconceito ou negligência em relação ao modo como lidam consigo mesmos, como também identificá-la nos seus 'pares', de modo que aprendem a vigiar a si mesmos e ao outro, guiando-se pelos padrões do que é ter ou não uma 'atitude preconceituosa e negligente' no que tange à sexualidade, assim podem adequar sua conduta às normas de segurança para si e para o outro.

Temos no SPE um currículo que subjetiva por apresentar modelos do que é ser um cidadão esclarecido de seus direitos. Por exemplo, quando os depoimentos de jovens LGBT ativistas são colocados nas oficinas, criam-se modelos do que é ser um jovem politizado, um jovem consciente de seus direitos, os depoimentos apresentam modos em que os jovens podem lidar com o preconceito, com os seus medos e dúvidas.

Assim, os jovens são objetificados quando se apresenta a eles uma verdade sobre sua sexualidade – há um saber correto sobre sexo e sobre como se comportar em relação a ele. Os jovens precisam se sujeitar à essa verdade se querem se tornar cidadãos que respeitam os direitos sexuais, desse modo ocorre que o jovem aprende a se sujeitar às práticas discursivas que o constituem.

Percebemos que há todo um empreendimento de responsabilização do sujeito pela sua própria vida e pela do outro. Para que haja controle dos riscos, é necessário que os

⁵⁵ Depoimento na íntegra no anexo 4

sujeitos adotem os DH como um princípio para a sua vida e que se responsabilizem pelo modo como conduzem sua sexualidade e a sua saúde. Isso se trata de superar a vulnerabilidade na dimensão individual, ou num processo de individualização do sujeito – cada um é responsável por si, cada um deve fazer “ a sua parte” para superar os problemas sociais.

POR OUTRAS ARTES DE EXISTÊNCIA

A escrita dessa tese tentou se posicionar num lugar que problematiza o combate à homofobia. Por isso, o que fizemos não foi mostrar a importância das políticas de combate à homofobia para a superação da mesma, tentamos não nos deixar seduzir pela vontade de falar das consequências e vantagens de seu enfrentamento ter se tornado uma política oficial no campo da educação.

Empreendemos uma escrita analítica para mostrar como ela foi adquirindo um estatuto de verdade nos discursos produzidos nas malhas do poder onde as instituições governamentais ou não se movimentam. Quisemos mostrar que a homofobia é uma produção discursiva, que ela é produzida num regime de verdade.

Ensaíamos um movimento de ‘questionamento’ às políticas de direitos humanos que, entre outras coisas, propõem currículos para a educação escolar e, conseqüentemente, produz em adolescentes e jovens subjetividades específicas no campo da sexualidade.

Para tanto, tomamos como referência principal de análise o projeto SPE, embora tenha ficado evidente que os enunciados e formações discursivas presentes nesse documento sobre a homofobia se tratam de comentários ou reaparecimento dos discursos produzidos no campo discursivo maior dos direitos humanos, ou seja, há uma função enunciativa mais ampla ligada a acontecimentos em condições concretas de existência no tempo e no espaço em que a homofobia irrompe.

Perseguindo o objeto eleito e a questão nodal desta pesquisa *‘que práticas discursivas e subjetividades são forjadas na produção do combate à homofobia no currículo do projeto SPE?’*, definimos as seguintes questões para nortear as análises: que posição ocupam os direitos humanos no combate à homofobia? De que modo a valorização da diferença e o respeito à diversidade são utilizados como estratégias para a superação da homofobia no currículo do projeto SPE? Como está feita a articulação entre a promoção da saúde e combate à homofobia no currículo do referido projeto?

Assim, ensejamos um movimento inicial que arriscou mostrar a posição de centralidade que os direitos humanos assumem no combate à homofobia. Fizemos isso através da descrição e análise dos discursos de organismos internacionais, da política brasileira de combate à homofobia e do movimento social organizado. A ideia foi a de

mostrar como esses discursos produziram a necessidade de uma educação escolar para o combate à homofobia.

Vimos que a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela ONU se constituiu num acontecimento fulcral na produção das condições de emergência do combate à homofobia, pois a partir dela a ONU passou a colocar na pauta das suas conferências internacionais a discussão sobre o racismo e demais formas correlatas de preconceitos e a violação dos direitos humanos das chamadas minorias sociais. Mas, também observamos que a produção de um discurso oficial de combate à homofobia por este organismo é bem recente, data do começo da segunda década dos anos 2000.

Por outro lado, desde a década de 1980 o movimento social organizado já reivindicava políticas específicas para a garantia dos direitos humanos de pessoas LGBT, reivindicações estas que só foram atendidas pela assunção ao poder de um governo de esquerda, à época, o Partido dos Trabalhadores.

Esse governo criou o Conselho Nacional de Direitos Humanos em 2001, e já começou a ser esboçada uma política de combate à homofobia para o âmbito da educação. A medida que foi sendo produzida a política de direitos humanos no Brasil, foi sendo produzida, simultaneamente, uma política que coloca para a escola a necessidade de educar para a diversidade sexual como uma forma de educar em direitos humanos e, posteriormente, para o combate à homofobia.

Colocamos em prática um movimento de análise para mostrar como os direitos humanos foram se formando um dos principais alicerces do combate à homofobia na política brasileira e entendemos que as práticas discursivas no campo dos direitos humanos são produzidas para lhes atribuir um caráter de solução para todas as condições que afetam o homem em sua concepção de cidadão universal e de homem civilizado.

Descobrimos que o discurso de direitos humanos produz a homofobia como uma realidade na escola, diz que esta tem efeitos negativos sobre os alunos, portanto, precisa ser enfrentada através da inclusão no currículo da ‘educação sexual’ e, com ela, dos temas diversidade sexual e identidade de gênero.

O currículo do SPE aciona, então, o respeito à diversidade e a valorização da diferença como uma das estratégias para o combate à homofobia e, ao fazer isso, vinculou a diversidade sexual à uma essência da natureza humana e desenhou a diferença como uma marca que identifica aqueles que vivem a sexualidade fora dos padrões heteronormativos – isto é, aqueles que tem um ‘comportamento sexual diferenciado’.

Aliás, o uso das expressões: ‘aqueles que tem comportamento sexual diferenciado’ e ‘quem é diferente tem os mesmos direitos e deveres na vida pessoal e em coletividade’, presentes não apenas no documento do SPE, mas também nas DCN, um dos principais documentos normativos do currículo, representa muito bem os modos como os LGBT são subjetivados nesse projeto: cidadãos que possuem uma diferença que os estigmatiza, que compõem uma diversidade onde são uma minoria e que a sua diferença não o impede de ter direitos, pois ela não apaga a sua essência humana.

Os discursos presentes nos documentos da política educacional, curricular e na produção acadêmico-científica sobre sexualidade, diversidade e diferença, produzem a necessidade de reivindicar-garantir-efetivar os direitos humanos como uma das funções primordiais da escola que, ao lidar com a formação de sujeitos, é concebida como um dos locais mais propícios e favoráveis para lançar as bases da conquista dos direitos humanos. Não garantir isso seria um retrocesso histórico no processo de instauração de uma vida democrática.

E, por fim, expomos a complexa articulação entre a promoção da saúde e o combate à homofobia. No SPE, a homofobia é uma forma de violação dos direitos humanos por ser um tipo de preconceito e discriminação que fere o direito à dignidade, ao violar o direito à saúde.

A homofobia coloca os adolescentes e jovens LGBT em situação de vulnerabilidade às DST e HIV/AIDS. Essa ideia de adolescentes e jovens vulneráveis à contaminação de doenças perpassa todos os fascículos do SPE e se constitui numa prática discursiva fundamental para a produção das condutas necessárias à eliminação dessa vulnerabilidade.

Primeiro, é necessário que jovens e adolescentes se reconheçam – todos – como vulneráveis, mas há aqueles que, na sua condição de vulnerabilidade, possuem alguns agravantes: as mulheres – por conta da desigualdade de gênero; os negros, por conta do racismo; os que convivem com HIV/aids, por conta do preconceito histórico relacionado à essa doença, inclusive aquele que a considera uma ‘doença de gay’; e os LGBT, por conta da homofobia.

Segundo, essa condição de vulnerabilidade também os coloca em situação de proteção especial, e isso está diretamente ligado à produção do sujeito de direitos. Jovens e adolescentes precisam agir como sujeitos de direitos. Isso requer deles que adotem na sua vida o engajamento político e social para a efetivação desses direitos.

No campo da saúde, que é colocado no SPE como um dos principais em que há necessidade de proteção e garantia dos direitos, o comportamento em relação à sexualidade assume posição central. Para se tornar um sujeito de direitos, isto é, um sujeito que goza plenamente seus direitos conquistados, é necessário conhecer sobre sexualidade, a sua própria, a do outro e a verdade sobre a sexualidade produzida pela ciência e ensinada na escola.

Temos assim instituídas relações de saber que agem para conduzir condutas, onde o poder age sobre os sujeitos para governá-los na relação que estabelecem consigo mesmos e com outros. Sabendo governar a si mesmos, as relações de governo que estabelecem com outros se tornam mais simples, e, por sua vez, as relações entre o Estado governamentalizado e o governo dos sujeitos são instituídas mais facilmente.

Vimos agir no discurso no SPE uma governamentalidade moderna que transforma o pastorado cristão no governo dos sujeitos. Assistimos práticas do biopoder, como uma das formas atuais de exercício do pastorado cristão, onde o Estado preocupa-se com os sujeitos tanto individualmente quanto como população.

O Estado preocupado em conduzir adolescentes e jovens rumo a um conjunto de modelos de comportamento muito específicos, semelhante ao pastor que, para salvar o rebanho, precisa cuidar individualmente das ovelhas para que elas não se percam, senão pode colocar todo o rebanho em risco.

Também age sobre a população como um todo, para conduzir a sociedade ao sucesso, para que se desenvolva e se torne produtiva, para isso, produz políticas de inclusão para os segmentos populacionais marginalizados, eles também precisam se tornar produtivos, precisam colaborar para o crescimento econômico e social, não poderão cumprir esse papel se não estiverem em condições saudáveis, por isso, precisa cuidar do seu bem-estar, protegê-los.

Assim, o Estado moderno herda o poder pastoral e o transforma pelos seus objetivos, ou seja, o poder pastoral ganha força nas instituições estatais, que o reorganizam, modificam, e o transformam para os seus fins. E um de seus fins é promover a saúde da população.

Assim, as políticas públicas voltadas para essa parcela da população inventam, através dos programas, projetos e planos voltados à escola, o que estes sujeitos devem se tornar – cidadãos saudáveis e produtivos. Na escola é possível controlar a vida da

população juvenil e vigiar os corpos dos estudantes para que evitem as doenças e sejam 'protagonistas' na promoção de sua saúde.

Certamente que não está em jogo aqui a necessidade ou não de que adolescentes e jovens se protejam de doenças, seja de qual tipo for. O que tentamos problematizar é o modo como as tecnologias do poder agem, como o poder se antecipa para agir sobre os sujeitos para produzir subjetividades juvenis que se adequem aos seus fins e para prevenir as resistências.

O modo como, por exemplo, é estabelecida a relação entre a sexualidade LGBT e a 'verdade' de que há aumento expressivo da incidência do HIV/aids entre jovens gays, situa-se na ordem do emprego utilitarista, sem dar a este estudante a oportunidade de questionar essa verdade, de pensar como ela é produzida e como ela o produz enquanto sujeito e de usar essa 'verdade' a seu favor, para resistir às situações desafiadoras que enfrenta por ser um LGBT.

Constatamos no SPE formas estratégias de poder articuladas a práticas discursivas produzidas para, entre outras coisas, evitar a resistência. Adolescentes e jovens são conduzidos à confissão, são levados a concordar com a ideia de que falar sobre sexualidade é sempre polêmico, irá lhes causar constrangimento, são dirigidos a aceitar que é natural estranhar esses temas, mas que é necessário enfrentar esses constrangimentos em nome de sua proteção e da garantia de sua saúde.

Conhecer sua sexualidade, enfrentar o preconceito, procurar informar-se, buscar os mecanismos de proteção no SUS, saber negociar, com o outro, relações sexuais seguras, saber posicionar-se para se proteger, são as atitudes que se espera do adolescente ou jovem cidadão, politizado, consciente de seus direitos e isso deve e pode ser aprendido na escola.

Não queremos desdenhar do potencial produtor da educação escolar na forja das subjetividades juvenis, ao contrário, entendemos que seja exatamente por esse seu 'potencial' que ela ocupe centralidade nas políticas públicas que se propõe a eliminar as adolescências e juventudes não desejadas. A educação sempre vai ser umas das maneiras de produzir, reforçar ou de modificar discursos, e os saberes e poderes que os produzem.

Creemos que os enunciados hegemônicos que produzem as formações discursivas no campo da sexualidade podem ser modificados, se é no processo de repetição e reaparição que eles que proliferam e cristalizam, há como interromper esse processo,

desconfiar, desestabilizar e transformar a verdade que eles põem em andamento e por meio da produção de outras verdades, também suspeitas.

Um caminho para essa ‘quebra’ seria pensarmos sobre o que se faz em nome dos direitos à igualdade, educação e saúde. Ao reivindicar e defender os direitos humanos, ao buscar garanti-los, ao promover os direitos à saúde e educação, ao falarmos sobre isso, que práticas estamos acionando? Quais os efeitos dessas práticas, que vão constituindo as condições históricas de produção da saúde e da educação como um direito? Que vão produzindo a homofobia algo que precisa ser enfrentado na escola?

Esse movimento de ‘quebra’ pode envolver a suspeita do vínculo estabelecido entre certas doenças e riscos a uma ‘condição sexual’ específica, tal como ser um LGBT, isso é uma verdade a ser questionada.

Pode envolver também, o entendimento de que todas essas prescrições, regras de conduta, colocadas como modelos de ser um ‘jovem conscientizado, politizado, ciente de seus direitos’ não podem ser assentadas como verdades absolutas, porque não o são, cada sujeito deve avaliar até que ponto elas se aplicam no seu caso, se deve seguir essas prescrições ou se não quer segui-las.

Isso pode ser pensado como uma prática de resistência, recusar-se a aceitar a imposição de determinado modo de viver a sua sexualidade como sendo o certo e o melhor. Todos os sujeitos podem exercer o poder dessa forma, como uma prática de resistência, e talvez aqui esteja a maior contribuição da educação: ensinar a resistência, ou criar espaços para que a resistência seja praticada. Isso é dar liberdade aos sujeitos de assumirem a posição de sujeito que quiserem diante das normas e leis, tendo o entendimento do que assumir essa posição pode significar para eles.

No caso dos adolescentes e jovens LGBT, vemos que uma das possibilidades de praticar uma educação que poderá produzir relações de resistência e de liberdade entre os sujeitos seja aquela em que os estudantes sejam levados a pensar sobre o modo como cada um se posiciona em relação ao que lhe é ensinado como sendo o certo para ele, ou seja, a posição de sujeito que adota diante das regras e normalizações.

Produzir para si uma arte de existência envolve pensar sobre o modo como está construindo a sua vida em relação aos horizontes normativos colocados diante de si, entendendo-os como necessários, de certo modo, mas flexíveis, adaptáveis de muitos outros modos, isto é, que existe diferentes modos de relacionar-se com as normas e regras que lhe são ensinadas na escola.

Assim, a partir do momento em que nos colocamos a analisar e questionar as relações de poder, já estamos fazendo resistência a elas. A partir do momento que estamos problematizamos as práticas discursivas dos documentos de currículo que se propõe a fazer o combate à homofobia, já estamos empreendendo práticas de resistência.

Também fazemos resistência quando analisamos as relações de poder para além dos binarismos bem/mal, legítimo/ilegítimo e passamos a nos perguntar sobre as suas condições históricas de existência. Não caberia, nesse sentido, concluirmos essa tese apontando o que está certo ou errado no que os documentos dizer sobre como combater a homofobia na escola, ou qual é o modo certo ou errado de fazermos isso enquanto educadores. Nossa intenção foi a de pensar sobre os efeitos disso nos sujeitos, sem julgamentos de valor.

E vale lembrar, que a possibilidade de resistência, para Foucault, não se restringe apenas ao âmbito da reivindicação de um determinado direito, mas é da ordem da ‘estratégia e da luta’. A resistência passa pela posição que cada de nós adota diante das práticas discursivas que nos produzem enquanto sujeitos e pelo modo como agimos sobre nós mesmos a partir delas.

Assim, a resistência vai sendo produzida tanto na esfera da relação que se estabelece consigo mesmo, como também na que é estabelecida com os outros e com as normalizações e leis, uma não prescinde a outra, daí a necessidade de inicialmente problematizarmos o modo como estamos sendo subjetivados cotidianamente, o modo como nos posicionamos em relação as práticas discursivas, dispositivos e as relações de poder que estabelecemos com eles.

Isso significa dizer que a resistência se dá a nível da subjetivação, é com base nela que poderemos produzir outros regimes de verdade, outras artes de existência, e assim, provocar possíveis transformações nos modos de governo empreendido pelo Estado sobre nós, incitar o poder à novas envergaduras, por assim dizer.

Temos a possibilidade de assumir posições de resistência contra os dispositivos que são produzidos para nos assujeitar, não nos omitindo politicamente, mas nos organizando para contestá-los. Estamos vivendo, por exemplo, um cenário político extremamente desafiador quanto às questões da sexualidade.

Há todo um movimento empreendido pelas formas políticas do atual governo de Estado, na produção práticas discursivas que produzem retrocessos no que se refere à

produção de dispositivos, normas e leis concernentes, por exemplo, à própria expressão dos modos de viver a sexualidade.

A tomada de poder do governo pelos partidos de direita, que estamos presenciando em decorrência do processo de *impeachment* do atual governo, iniciou todo um processo de extinção de ministérios, secretarias e, provavelmente, chegará até a revogação de leis, extinção de programas que projetam outros efeitos de poder em torno de questões ligadas à sexualidade.

Certamente que o horizonte normativo que essas políticas produzem se constitui como relevante para que a sexualidade esteja sendo problematizada em espaços formativos oficiais, sendo que elas também reverberam em outros espaços não oficiais, mas também formativos. Provocar resistência e produzir sujeitos autônomos e livres não significa **dizer** a exclusão dessas políticas e das normas que carregam consigo.

Entendemos que o que **precisamos fazer**, em termos de práticas de resistência, é pensar sobre o modo como nos relacionamos com essas políticas, normas e leis, sobre como podemos contestá-las e produzir outras, que não cerceiem a sexualidade ou imponham um certo modo de vivê-la com uma verdade única.

Pensamos que não são necessariamente as políticas públicas que irão produzir o que esperamos em termos de artes de existência para os LGBT, embora essas políticas possam criar algumas das condições de possibilidade para que essas artes de viver a sexualidade tenham um terreno mais fecundo para serem criadas.

Mesmo que as leis se constituam em dispositivos de naturalização da sexualidade em termos de parâmetros biológicos e religiosos, nós podemos resistir a elas, podemos corromper à própria lógica das leis. Uma lei é aprovada, para que ele se efetive, são necessárias portarias, resoluções, decretos, programas, planos e projetos, e parece que, é apenas quando se chega ao nível dos projetos, que algo de fato acontece.

Podemos subverter essa hierarquia. Nós somos sujeitos dotados de poder, podemos começar a assumir posições de sujeito que provoquem a resistência contra todos esses discursos que nos objetivam e nos subjetivam para nos enquadrarmos na sociedade normalizada. Essa talvez seja uma das lacunas que esta pesquisa não preencheu, posteriores empreendimentos de pesquisas poderão centrar mais seu foco nas práticas de resistência aos processos de normalização.

No contexto do que tratamos aqui, fazer a resistência envolveu suspeitar desse discurso que põe a diferença como uma marca no outro, a diferença está em cada um de

nós, independente do que se chama de orientação sexual ou identidade de gênero. Há tantas formas de ser gay quantas há de ser heterossexual.

Ser homossexual, ser LGBT ou ser heterossexual não é o que a ciência diz que se é, não é o que o outro diz que se é, é aquilo que eu sei que sou, é como eu me vejo, a imagem que tenho de mim mesma. Ser lésbica, transexual, bissexual, ou qualquer outra coisa, ter um determinado comportamento sexual se refere ao modo como, por exemplo, se posiciona o meu desejo, é o modo como eu me relaciono com as leis, mas é, sobretudo, o que eu penso de mim mesma, aquilo que eu faço com a minha sexualidade, a maneira como eu vivo a minha experiência de sexualidade e o valor que eu dou a essa experiência.

Então em vez de educar para a igualdade, diríamos que a escola deve educar para a liberdade, liberdade não do ato sexual, mas da escolha sexual, e entendamos que são se trata de escolha de orientação sexual, mas da possibilidade de escolher ‘o modo próprio de conduzir a nossa vida sexual e afetiva, da condução do nosso corpo’, falamos de liberdade na expressão dessa escolha, de manifestá-la ou não. Falamos da não aceitação dos discursos que dizem ‘quem eu sou, de onde vim e para onde devo ir e como devo viver a minha sexualidade’.

Falamos não do direito a ter direitos humanos, mas do direito a produzir, cada um, a sua própria arte de existência, o seu modo de viver, ainda que dentro de certos horizontes normativos. Esse pode ser um dos caminhos que a educação pode trilhar para empreender a resistência.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude e sexualidade**. Brasília: Unesco, 2004.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia, SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: Unesco, 2004.
- ALMEIDA, L. **O aluno saudável**: análise das práticas de governamentalidade em políticas de saúde na escola pública no Brasil de 2003 a 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Belém, 2013.
- ANALISAR. RODRIGUES, Heliana. In: FONSECA; T.; NASCIMENTO, M.: MARASCHIN, C. (Orgs.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012, p. 37-39.
- BASTOS, M. **Isto não é uma agenda, não é um diário e não é uma cartilha**: um estudo do não-lugar do Programa Saúde e Prevenção nas Escolas. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2010.
- BOBBIO, Noberto. **A era dos direitos humanos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292p.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. **Diretrizes para uma política educacional em sexualidade**. Brasília: MEC/SEPESPE, 1994a. 44p.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Temas Transversais. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- _____. **Política Nacional de DST/aids**: princípios e diretrizes. Brasília, Ministério da Saúde, 1999.
- BRASIL, Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção à cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- _____. Ministério da Saúde. **Saúde e prevenção nas escolas** – atitude para curtir a vida: diretrizes para a implementação do projeto. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e AIDS. Brasília, Ministério da Saúde, 2006c.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Saúde**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Ministério da Educação, 2007c.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2007d.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Marco teórico e referencial: saúde sexual e saúde reprodutiva de adolescentes e jovens**. Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007e.

_____. **Plano Nacional de Enfrentamento da Epidemia de Aids e das DST entre Gays, HSH e Travestis**. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. Brasília, 2007f.

_____. **Plano Nacional de Enfrentamento à Feminização de Aids e outras DST. Ministério da Saúde**. Programa Nacional de DST e Aids. Brasília, 2007g.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n°s 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n°s 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008a.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Senado Federal. Senadora Fátima Cleide, 2008b.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação Básica**. Documento Final. Brasília: Presidência da República, Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, Comissão Organizadora da Conferência Nacional da Educação Básica, 2008c.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008d.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2009a.

_____. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais.** Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009b.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, ano CXLXVIII, nº 135,16 jul. 1990. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm> Acesso em 18 out. 2010a.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3).** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2010b.

BRASIL. **Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.** Brasília, 2010c.

_____. **Relatório de Monitoramento das Ações do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Travestis, Transexuais e Transgêneros.** Brasília, 2010d.

_____. **Adolescentes e Jovens para Educação entre Pares:** sexualidades e saúde reprodutiva. Ministério da Saúde. Departamento de DST, Aids e hepatites virais. Ministérios da Educação. Secretaria de Educação Básica. Volume 1. Brasília, 2011a.

_____. **Adolescentes e Jovens para Educação entre Pares:** adolescências; juventude e participação. Ministério da Saúde. Departamento de DST, Aids e hepatites virais. Ministérios da Educação. Secretaria de Educação Básica. Volume 2. Brasília, 2011b.

_____. **Adolescentes e Jovens para Educação entre Pares:** metodologia. Ministério da Saúde. Departamento de DST, Aids e hepatites virais. Ministérios da Educação. Secretaria de Educação Básica. Volume 3. Brasília, 2011c.

_____. **Adolescentes e Jovens para Educação entre Pares:** prevenção das DST, HIV e Aids. Ministério da Saúde. Departamento de DST, Aids e hepatites virais. Ministérios da Educação. Secretaria de Educação Básica. Volume 4. Brasília, 2011d.

_____. **Adolescentes e Jovens para Educação entre Pares:** álcool e outras drogas. Ministério da Saúde. Departamento de DST, Aids e hepatites virais. Ministérios da Educação. Secretaria de Educação Básica. Volume 5. Brasília, 2011e.

_____. **Adolescentes e Jovens para Educação entre Pares:** raças e etnias. Ministério da Saúde. Departamento de DST, Aids e hepatites virais. Ministérios da Educação. Secretaria de Educação Básica. Volume 6. Brasília, 2011f.

_____. **Adolescentes e Jovens para Educação entre Pares:** gêneros. Ministério da Saúde. Departamento de DST, Aids e hepatites virais. Ministérios da Educação. Secretaria de Educação Básica. Volume 7. Brasília, 2011g.

_____. **Adolescentes e Jovens para Educação entre Pares: diversidades sexuais.** Ministério da Saúde. Departamento de DST, Aids e hepatites virais. Ministérios da Educação. Secretaria de Educação Básica. Volume 8. Brasília, 2011h.

_____. **Relatório de Ações e Iniciativas Existentes no Brasil para Promoção e Defesa dos Direitos de Pessoas LGBT e para Superação da Violência e Discriminação.** Secretaria de Direitos Humanos, Brasília, 2013b.

_____. Comissão Organizadora Nacional da Conferência Nacional de Educação. **Documento Final.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva, 2010d.

BRASIL. **Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático.** MEC, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2015.

CARDOSO, I. Foucault e a noção de acontecimento. **Tempo Social.** Ver. Sociologia. USP, São Paulo, 7 (1-2): 53-66, 1995.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault** – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

COSTA, A. **Preconceito contra orientações não-heterossexuais no Brasil:** critérios para avaliação. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

_____. (Org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo.** Rio de Janeiro (RJ): Lamparina, 2009.

COSTA, Marisa; BUJES, Maria Isabel (Orgs.). **Caminhos Investigativos III:** riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Discutindo a escola básica em tempos de neoliberalismo – uma conversa introdutória. In: COSTA, M. (Org.). **A escola básica na virada do século** – cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Márcio. Uma analítica do poder pastoral – a emergência das disciplinas em Michel Foucault. In: **Mnemosine.** Vol. 3, nº1, 2007, p. 80-110. Disponível em:

DOUZINAS, C. **O fim dos direitos humanos.** São Leopoldo: Unisinos, 2009.

DULAC, E. **Sexualidades e Educação:** uma análise de questões levantadas por professores/as de um curso voltado a educação para a diversidade. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ECOS. **Diversidade sexual na escola:** uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens. CORSA/ECOS, 2008.

FACCHINI, Regina. **Histórico da luta LGBT no Brasil**. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (site). Disponível em www.crpsp.org.br. Acesso em 10/12/2015.

FERRARI, Anderson; DINALI, Wesley. Herança moderna disciplinar e controle dos corpos: quando a escola parece com uma “gaiola”. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.28, n.02, p.393-422, jun. 2012.

FISCHER, R. Foucault e a análise do discurso em educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p. 197 – 223, novembro, 2001.

FONSECA, T.; NASCIMENTO, M.; MARASCHIN, C. (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Coleção Leituras Filosóficas. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. Sobre a genealogia da ética: uma visão do trabalho em andamento. Entrevista e conversa com Michel Foucault em Berkeley, EUA, abril de 1983. In: DREYFUS, H. L. e RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1998.

FOUCAULT, M. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970 – 1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

_____. **História da Sexualidade I – a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **História da Sexualidade II – o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **História da Sexualidade III – o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **O nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1926-1984)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2012a.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b.

_____. **Vigiar e punir – nascimento da prisão**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. **Os anormais: curso no Collège de France**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: MOTTA, M. (Org.). **Michel Foucault – genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Coleção Ditos & escritos volume IX. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2014a, p.118-140.

_____. Subjetividade e verdade. In: MOTTA, M. (Org.). **Michel Foucault – Filosofia, diagnóstico do presente e verdade**. Coleção Ditos & escritos volume X. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2014b, p.349-355.

FRANCO, Neil. **A visibilidade da sexualidade do/a docente homossexual na escola**. ANPED, 33ª RA, 2010. Gt 26.

_____. **A diversidade entra na escola: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

FURLANI, Jimena. Direitos humanos, direitos sexuais e pedagogia queer: o que essas abordagens têm a dizer sobre a educação sexual? In JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, UNESCO, 2009.

GTPOS; ABIA; ECOS. **Guia de orientação sexual: diretrizes e metodologia**. Tradução e adaptação: Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS), Associação Brasileira Interdisciplinar de aids (ABIA); Centro de Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana (ECOS). 8ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

GÓIS JUNIOR, E. **O movimento higienista e o processo civilizador**: apontamentos metodológicos. X Simpósio Internacional Processo Civilizador, Campinas, São Paulo, 2007. Disponível em www.uel.br/grupo.

GÓIS, João Bôscio. A mudança no discurso educacional das ONGS/AIDS no Brasil: concepções e desdobramentos práticos (1985-1998). **Interface, Comunic, Saúde, Educ**, vol 7, n. 13, p. 27-44, agosto, 2003.

NASCIMENTO, Maria Lívia; COIMBRA, Cecília. Transvalorando os conceitos de juventude e direitos humanos. In SCISLESKI, Andrea; GUARESCHI, Neuza (Orgs.). **Juventude, marginalidade social e direitos humanos – da Psicologia às políticas públicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

HALL, S. **Da Diáspora – Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte, UFMG, 2003.

HENRIQUES, Ricardo; BRANDT, Maria Elisa; JUNQUEIRA, Rogério Diniz; CHAMUSCA, Adelaide. **Gênero e diversidade sexual na escola**: reconhecer a diferença e superar preconceitos. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Cadernos SECAD n. 4. Brasília, DF: 2007.

JESUS, B. et all. **Diversidade sexual na escola**: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens. Ed. Especial, revista e ampliada. – São Paulo: ECOS – Comunicação em Sexualidade, 2008.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, UNESCO, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia na escola: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2009.

_____. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, UNESCO, 2009.

LEME, José. Da significação ao acontecimento: Foucault e a genealogia da experiência. IN: RESENDE, Haroldo (Org.) **Michel Foucault: Transversais entre educação, filosofia e história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.91 – 116.

LIMA, E. **A percepção de juventude a partir do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas – SPE em Macacanaú**: que saberes e práticas são problematizadas e quais implicações nas políticas públicas de educação em saúde. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

LIMA, Vanderlei. **Homofobia: termo propagandístico manipulado**. ZENIT – O mundo visto de Roma, 19 de abril de 2013. Disponível em <https://pt.zenit.org>.

LEMOS, F; GALINDO, D; BRÍCIO, V; CRUZ, F; GOMES, G. REIS JÚNIOR, L. (Orgs). **Estudos com Michel Foucault**: transversalizando em Psicologia, Educação e História. Curitiba, Paraná, CRV, 2015.

LEMOS, F; GALINDO, D; LOBO, L; NASCIMENTO, R. Ressonâncias arqueológicas e genealógicas na análise de documentos: considerando a história como acontecimento. In: LEMOS, F; GALINDO, D; BRÍCIO, V; CRUZ, F; GOMES, G. REIS JÚNIOR, L. (Orgs). **Estudos com Michel Foucault**: transversalizando em Psicologia, Educação e História. Curitiba, Paraná, CRV, 2015, p. 45-64.

LEMOS, F. CARDOSO JUNIOR, H. A genealogia em Foucault: uma trajetória. Revista **Psicologia & Sociedade**, n.21 (3), 2009, p. 353 – 357.

LOPES, A. **Saúde no processo de democratização brasileiro**: promoção da saúde, biopolíticas e práticas de si na constituição de sujeitos da saúde. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Florianópolis, Santa Catarina, 2012.

LOURO, G. **Um corpo estranho** – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. (Org.). **O corpo educado** – pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOURO, G. FELIPE, J. GOELLNER, S. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade** – um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MACHADO, M; PICCOLO, F. (Orgs.) **Religiões e homossexualidades**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

MARSHALL, J. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, M. BESLEY, T. **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MEDEIROS, L. **A objetivação da saúde da criança pelo UNICEF**: problematizando tecnologias de biopoder na Amazônia. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

MELLO, Luiz; GROSSI, Miriam; UZIEL, Anna Paula. A escola e @s filh@s de lésbicas e gays: reflexões sobre conjugalidade e parentalidade no Brasil. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, UNESCO, 2009.

MENDES, S. **Multiculturalismo e educação** – a postura do professor frente à diversidade cultural existente na escola. Monografia de “Especialização em Educação, cultura e organização social”, Instituto de Educação, PPGED, UFPA, 2005.

_____. **Cultura e conhecimento sob a égide dos estudos culturais** – um olhar a partir da produção acadêmica brasileira. Dissertação de “Mestrado em Educação”, Instituto de Educação, PPGED, UFPA, 2007.

_____. (Org.) **Michel Foucault** – ética, sexualidade e política. Coleção Ditos & Escritos, volume V. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2012.

MOTTA, M. (Org.). **Michel Foucault** – genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Coleção Ditos & escritos volume IX. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2014a.

_____. (Org.) **Michel Foucault** – Filosofia, diagnóstico do presente e verdade. Coleção Ditos & Escritos, volume X. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2014b.

NAÇÕES UNIDAS. Assembleia geral. **Declaração universal dos direitos humanos**. Rio de Janeiro, dez. 2000. Disponível em: <http://unicrio.org.br/img/DeclU_D_HumanosVersoInternet.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2012. Documento da reunião realizada no Rio de Janeiro.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração do Milênio**. Cimeira do Milênio: Nova Iorque, 2000. Disponível em <www.pnud.org.br/Docs/declaracao_do_milenio>. Acesso em: 24 de nov. 2013.

NARDI, H.; QUATIERO, E. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. **Sexualidade, Salud y Sociedad**, n. 11, Rio de Janeiro, 2012.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos. **Pedagogia e governamentalidade – ou da Modernidade como uma sociedade educativa**. Coleção Estudos Foucaultianos. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PASSOS, Izabel (Org). **Poder, normalização e violência** – Incurções foucaultianas para a atualidade. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2008.

PENSAR. LEMOS, Flávia; ROCHA, Marisa. In: FONSECA; T.; NASCIMENTO, M.: MARASCHIN, C. (Orgs.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012, p. 183-185.

PIOVESAN, F. **Temas de direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014.

PRADO FILHO, Kleber. Uma genealogia das práticas de confissão no Ocidente. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 139-146.

PRATA, M. **A discriminação contra os homossexuais e os movimentos de defesa dos seus direitos**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2008.

PRINCÍPIOS de Yogyakarta. **Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero**. 2007.

PROBLEMATIZAR. LEMOS, Flávia; CARDOSO, Hélio. In: FONSECA; T.; NASCIMENTO, M.: MARASCHIN, C. (Orgs.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012, p. 191-193.

QUESTIONAR. BATISTA, Vera. In: FONSECA; T.; NASCIMENTO, M.: MARASCHIN, C. (Orgs.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012, p. 199-201.

RAMIRES NETO, Luiz. **Habitus de gênero e experiência escolar**: jovens gays no Ensino Médio em São Paulo. São Paulo, FEUSP: 2006. Dissertação de Mestrado.

RAMMINGER, Tatiana. NARDI, Henrique. Subjetividade e trabalho: algumas contribuições conceituais de Michel Foucault. **Revista Interface** – comunicação, saúde, educação. Volume 12, n.25, p. 339-346, abr/jun. 2008.

RIOS, Roger Raupp. Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação. In: **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**, 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015502.pdf>. > Acesso em 05/12/2013.

_____. Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, UNESCO, 2009. p. 53-84.

RIO DE JANEIRO. **Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Intolerância**. Carta do Rio. Conferência nacional contra o Racismo e a Intolerância. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <www.mulheresnegras.org/doc/Carta%20do%20Rio.pdf>. Acesso em 24 de outubro de 2013.

RIOS, R. Para um direito democrático da sexualidade. **Revista Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 12, n. 26. P. 71-100, jul/dez, 2006.

RIZZATO, L. **Percepções docentes sobre a homofobia na escola: entre dissonâncias e continuidades**. ANPED, 35^a RA, 2012.

ROCHA, J. **Michel Foucault e o direito**. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ROSSI, Alexandre José. **Avanços e limites da política de combate à homofobia: uma análise do processo de implementação das ações para a educação do processo de implementação do Programa Brasil Sem Homofobia**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2010.

RUIZ, Castor. O poder pastoral, a economia política e a genealogia do Estado moderno. In: **IHU – On-Line**. Revista do Instituto Humanitas Unisinos. Ano XIV, 2014. Disponível em: www.ihuonline.unisinos.br.

SANTOS, Luciene Neves. **Corpo, gênero e sexualidade: educar meninas e meninos para além da homofobia**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SEFFNER, Fernando; SILVA, Cristiane; MAKSUD, Ívia; GARCIA, Jonathan; RIOS, Luis Fepile; NATIVIDADE, Marcelo; BORGES, Priscila; PARKER, Richard; TERTO JR, Veriano. Respostas religiosas à aids no Brasil: impressões de pesquisa acerca da

pastoral de DST/aids da Igreja Católica. **Revista Ciências Sociais e Religião**, Porto Alegre, ano 10, n. 10, p. 159-180, outubro de 2008.

SEFFNER, Fernando; FERRARI, Anderson. “A morte e a morte”... dos homossexuais. **Revista Gênero**. Niterói, RJ: vol. 10, n. 01, p.189-217, 2 sem, 2009.

SILVA, Aline Ferraz. **Pelo sentido da vista: um olhar gay na escola**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

SILVA, Claudio Roberto da. **A igualdade ainda vai chegar: desafios para a construção da ‘cultura de respeito’ aos direitos de cidadania do segmento LGBTT em uma escola pública do município de São Paulo**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e Diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais**. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. A escola cidadã no contexto da globalização – uma introdução. In: SILVA, Luiz. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SILVA, J. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos – EJA: tudo junto e misturado!** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

SILVA, R. DUART, F. NELSON, A. HOLANDA, J. Epidemia da Aids no Brasil: uma análise do perfil atual. **Revista da Enfermagem On Line**. Vol 7 (10), p.6039-8, out. 2013.

SOUZA, Pedro de. Resistir, a que será que se resiste? O sujeito fora de si. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3. Número especial, p. 37-54, 2003.

TEMPLE, G. Foucault, o acontecimento e os limites da razão Kantiana. **Revista KANT e-PRINTS**. Campinas, Série 2, v. 6, n.2, p. 84-99, jul – dez, 2001.

UNAIDS – Programa Conjunto das Nações Unidas sobre o HIV/Aids. Grupo de Cooperação Técnica Horizontal para América Latina e Caribe (GCTH) e Centro Internacional de Cooperação Técnica em HIV/Aids (CICT). In: **Direitos humanos, saúde e HIV: Guia de ações estratégicas para prevenir e combater a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero**. Brasília, 2007.

UNAIDS. **Peer education and HIV/AIDS: concepts, uses e challenges**. Geneva, Switzerland, 1999. Disponível em http://www.unicef.org/lifeskills/index_12078.html>. Acesso em 08/12/2015.

UNAIDS. **Nascidos Livres e Iguais – orientação sexual e identidade de gênero no regime internacional dos direitos humanos**. Brasília, 2013.

UNESCO. **Resposta do Setor de Educação ao *bullying* homofóbico**. Brasília, 2013.

UNICEF, REVISTA VIRAÇÃO, CENTRO SOCIAL NOSSA SENHORA DO BOM PARTO. **De jovem para jovem** – educação entre pares. Portal UNICEF, [s.l.], [2015?]. Disponível em: <www.unicef.org/brazil/pt/br_educacao_pares_vira.pdf>. Acesso em 08/12/2015.

UNICEF. **Peers teaching peers to prevent HIV**. Maio de 2012. Disponível em: <http://www.unicef.org/lifeskills/index_12078.html>. Acesso em 08/12/2015.

VASCONCELOS, Michele de Freitas; SEFFNER, Fernando. A pedagogia das políticas públicas de saúde: norma e fricção de gênero na feitura dos corpos. **Cadernos Pagu**, n. 44, janeiro-junho de 2015:261-297.

VEIGA-NETO, A. Olhares.... In: COSTA, M. (org.). **Caminhos Investigativos II** – novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Brasília: UNB, 1998.

_____. FOUCAULT – seu pensamento, sua pessoa. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2014.

VILLEY, M. **O direito e os direitos humanos**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAISELFISZ, J. J. (coord.) **Juventude, Violência e Cidadania: Os Jovens de Brasília**. São Paulo: Ed Cortez/UNESCO, 1998.235p.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 11ª ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. IN: LOURO, G. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2010, p.35-82.

ANEXOS

Anexo 1 - Oficina 4 - “Quero mais saúde”

Fascículo: Adolescências, Juventude e Participação. Coleção Educação Entre Pares, volume 2.

Título da Oficina: Quero mais saúde

Objetivos: Identificar os condicionantes da saúde e como interferem nas questões da gravidez na adolescência, prevenção das DST/aids e drogas.

Material: 5 folhas de papel bem grande, Giz de cera, Tesoura, Cola, 60 quadrados de papel de 15 X 15 cm, 1 sacola com três pedaços de papel escrito homem e três mulher, 1 sacola com as descrições dos(as) adolescentes (ver abaixo na atividade).

Perguntas a serem respondidas: Como os (as) adolescentes podem contribuir para a melhoria das suas condições de saúde? Como a família pode contribuir para a saúde dos (as) adolescentes? E a escola? E a sua comunidade? Seria possível? Como? Como se dá a procura dos (as) adolescentes aos serviços de saúde?

Integração

- Coloque uma música animada e proponha a dança da vassoura. Explique que as pessoas devem formar pares, que serão trocados à medida que se passe a vassoura. Quem ficar com a vassoura deverá entregá-la a outra pessoa e ficar com o par dela.

Atividade

- Divida os (as) participantes em 6 subgrupos e distribua 10 quadrados de papel para cada subgrupo. Em cada tira deverá ser desenhada uma parte do rosto (sem repetir): boca, nariz, olho, sobrancelha, orelha, queixo etc.

- Quando terminarem, distribua uma folha de papel grande e peça que montem um rosto com os pedaços que desenharam e que complementem com as partes que faltam.

- Em seguida, informe que, agora, cada grupo inventará uma história sobre o personagem que foi criado. Explique que para essas construções serão feitos vários sorteios.

- O primeiro deles será para definir o sexo do (a) personagem. Passe uma sacola com 6 papéis: três deles escritos homem e três escritos mulher.

- Passe a segunda sacola, pedindo que cada grupo retire uma descrição sobre aquele (a) adolescente ou jovem. 1) um(a) adolescente de classe média, aluno(a) de escola pública; 2) um(a) adolescente filho(a) de catador(a) de materiais recicláveis e trabalhador(a) do lixo; 3) um(a) adolescente integrante de grupo de teatro; 4) um(a) adolescente morador de um grande centro urbano; 5) um(a) adolescente morador(a) de rua; 6) um(a) adolescente vivendo com HIV/aids.

- Peça para o grupo terminar o desenho do (a) personagem, colorindo-o e, em seguida, construir uma história.

- Informe que, nessa história, deverão relacionar todos os fatores (individuais, acesso a serviços de saúde, local onde vive, situação econômica etc.) que podem interferir na saúde do(a) personagem.
- Quando estiverem prontos, os (as) personagens serão apresentados para todos (as).
- Peça que os (as) personagens circulem pela sala, conversando com os (as) outros (as) até encontrarem um par compatível.
- Proponha que os subgrupos dos pares escolhidos se juntem e que elaborem outra história, contendo: situação em que eles se conheceram; tipo de relação estabelecida e um projeto comum para diminuir a vulnerabilidade deles em relação às DST e aids.
- Quando todos os grupos terminarem a nova história, peça que cada subgrupo a compartilhe com os (as) demais.
- Abra para o debate, explorando as diferenças e as semelhanças entre os (as) personagens e encerre com um debate, a partir das questões a serem respondidas.

Conclusões

Só é possível compreender os contextos e os fatores que contribuem para a manutenção, a redução ou a ampliação das vulnerabilidades, às quais está submetida uma determinada pessoa ou grupo, se levarmos em conta não só as características pessoais, mas, também, aspectos de sua vida, como, por exemplo, o acesso a um serviço de saúde, a situação em que vive.

- Quando se pensa na vulnerabilidade individual, além das informações e conhecimentos sobre sexualidade, uso de álcool e drogas, relações de gênero e prevenção de DST e HIV/aids, também é preciso levar em consideração a capacidade que as pessoas têm em transformar esses saberes em ação, ou seja, em reconhecer e transformar suas atitudes e comportamentos, de modo a se proteger das doenças e da situação de risco.
- É preciso, também, considerar que a história de uma pessoa se desenrola em um determinado contexto familiar, cultural e social que dá significado e, ao mesmo tempo, constitui e define as características pessoais. Assim, por exemplo, uma garota negra que vive em um contexto de discriminação que tem dificuldade de acesso ao mercado de trabalho e que é desconsiderada por ser mulher pode estar mais vulnerável à violência racial e de gênero, entre outros fatores, do que outra garota não negra que vive em melhores condições ou em condições socioeconômicas muito semelhantes.
- Uma pessoa que tem acesso a um serviço de saúde qualificado e a informações precisas, transmitidas em linguagem adequada e não preconceituosa, sobre saúde sexual, saúde reprodutiva, prevenção ou redução de danos no uso de drogas e prevenção ou enfrentamento das situações de violência, estará menos vulnerável que outra que tem que enfrentar filas enormes para marcar uma consulta, que não está mais estudando ou que tem professores(as) moralistas que se recusam a informar cientificamente sobre temas ligados à sexualidade, à promoção da saúde e à prevenção das doenças e agravos.

- A promoção da saúde não diz respeito apenas à garantia de acesso aos serviços e ações de saúde de qualidade, mas tem a ver também com ações continuadas e permanentes de formação e informação de diversos públicos – crianças, adolescentes, jovens, profissionais da educação, profissionais da saúde, e assim por diante. É preciso fortalecer, no Brasil, a cultura da promoção da saúde, que é muito mais ampla do que a prevenção às doenças ou o cuidado da pessoa doente. Ela envolve o bem-estar individual e coletivo e depende, também, da garantia de outros direitos humanos, além do direito à saúde. Nesse contexto, o papel da educação em espaços formais e não formais é fundamental!

Finalização da oficina

- Coloque uma música suave e peça que as pessoas mentalizem a saúde do seu corpo, brincando com cores e luzes.
- Peça que o grupo imagine o seu corpo iluminar-se de diferentes cores, conforme a melodia da música.
- Ao final, pergunte o que eles e elas sentiram participando dessa atividade.

Anexo 2 - Oficina 2 - “A escola que temos e a escola que queremos ter”

Fascículo: Adolescências, Juventude e Participação. Coleção Educação Entre Pares, volume 2.

Título da Oficina: A escola que temos e a escola que queremos ter

Seção: Depoimento

Participar do grêmio estudantil de minha escola trouxe para minha vida tudo que tenho. Sempre fui uma aluna muito intrometida, estava sempre me metendo em tudo que a escola fazia. Dança, teatro, festas e tudo mais. Até que um dia, um professor propôs a mim e aos meus colegas montarmos uma eleição para formar um grêmio estudantil. Eu não tinha a menor ideia do que se tratava. Até já havia visto, muito tempo antes, uma turma de alunos que se diziam do grêmio, mas já fazia muito tempo e, para mim, eles não passavam de baderneiros que tinham encontrado uma forma de “zoar” fora da sala. Mas, como energia não me faltava, fui buscar mais informação a respeito. Nos inteiramos de tudo sobre o assunto. Eu e mais 12 alunos formamos a chapa RenovAção. Foi uma eleição “quente” com muita política e rivalidade com as outras chapas, uma verdadeira festa. A vitória veio e junto com ela as responsabilidades assumidas na campanha. Até paredes nós chegamos a lavar na escola em nome do grêmio estudantil. No segundo mandato, a coisa foi ficando mais séria. Começamos a participar de congressos, grupos de estudo, ONGs e tudo que se tratava de participação de jovens nós estávamos metidos. Já no fim dos meus 17 anos, participei de um encontro de grêmios que foi um divisor de águas na minha vida. Promovido pelo governo estadual, era organizado por um grupo chamado GOGÉ (Grupo de Organização de Grêmios Estudantis). Esse grupo era parte integrante do projeto Parceiros do Futuro, que abria escolas estaduais aos fins de semana. Logo de cara, o coordenador desse grupo achou que eu tinha potencial, mas a coisa ficou por isso mesmo. Meses depois esse projeto decidiu abrir no fim de semana a escola que eu estudava, e fui convidada a ser organizadora. Como ainda era menor de idade não pude ser contratada, mas a minha atuação como gremista continuou a mesma. Meses depois, concluí o Ensino Médio e completei 18 anos e, quando já não esperava, a proposta foi feita novamente. Comecei como organizadora em uma escola próxima e 3 meses depois passei para o GOGÉ. Agora eu era, oficialmente, uma formadora de grêmios, tanto na minha escola como nas escolas da região onde cresci. Posso dizer com segurança que o grêmio estudantil, me transformou na pessoa que sou hoje. As influências dos meus professores, aliada com as experiências de liderança, decisão e protagonismo, proporcionaram o amadurecimento intelectual e emocional necessários para meu crescimento enquanto cidadã e, sobretudo, me tornaram uma cidadã atuante seja lá onde eu estiver.

Uyara, 24 anos

Anexo 3 - Oficina 1 - “A delícia de ser o que somos”

Fascículo: Diversidades Sexuais. Coleção Educação Entre Pares, volume 8.

Título da Oficina: A delícia de ser o que somos.

Seção: Depoimento

Sempre fui magrelo, mas, nos últimos anos, dei uma espichada e fiquei mais magro ainda. Foi a conta para o povo da escola e do meu bairro me gozar e botar apelidos como “espeto de churrasco”, “cotonete de elefante” e “cacto espinhento”, por causa das minhas espinhas. Essas coisas eu até aguento, mesmo não gostando. O que eu não suporto é que nunca me escolhem para fazer parte do time de futebol de salão e as razões que dão para isso são ridículas. Que sou desajeitado, que jogo que nem menina e que, no máximo, sirvo para varrer o salão. Até no Orkut, um dos caras mandou uma mensagem para toda a classe me tombando, acredita? Além de chateado, acho que isso é uma grande falta de respeito da parte deles e delas. Isso acontece não só comigo, mas também com quem tem uma característica tipo usar óculos, ser peituda, ser sem peito, ser negro, ser japonês e por aí vai. Minha mãe quer ir à escola reclamar, mas eu não quero porque daí vão me chamar de boiola, também, porque preciso da mãe para me defender. Ela diz que estou sendo vítima de bullying, uma palavra que significa intimidação e amedrontamento. Concordo que essas coisas estão me fazendo um mal danado e que até estão me prejudicando nos estudos, mas tenho medo das coisas ficarem ainda piores para o meu lado.

Silvio, 14 anos

Anexo 4 - Oficina 2 - “É ou não é”

Fascículo: Diversidades Sexuais. Coleção Educação Entre Pares, volume 8.

Título da Oficina: É ou não é?

Seção: Depoimento

O impacto ao perceber minha orientação sexual foi perturbador: sou lésbica. Porém, com o tempo e as experiências, que nem sempre foram as melhores, passei a me entender e a me aceitar com tranquilidade. Estive em situações de muito preconceito e discriminação, como certa vez em que fui fazer entrevista de emprego e me fizeram algumas perguntas pessoais, até eu falar sobre o fato de eu ser lésbica. Havia tido um ótimo desempenho até então, mas, depois desta resposta, todo o processo pareceu não valer nada. Ainda hoje acho que não fui contratada para o serviço por conta dela. Cada pancada como essa me deixava pensando sobre valores sociais, respeito, perspectivas de vida... Como disse Sartre: “O homem, está condenado a ser livre”. Então pensava sobre esta frase e seguia. Mal podia esperar pela próxima grande notícia da minha vida: me tornei HIV+. E isso foi uma facada. Por mais que tivesse tido algumas palestras na escola, não imaginava que a aids poderia fazer parte do meu cotidiano. De que forma a informação vem sendo passada a nós jovens? E até que ponto cada um de nós absorve estas informações a contento? Até que ponto ainda podemos nos considerar “os invulneráveis”? Acredito que me considerava. Eu, que já não me assumia em salas de aula, a não ser para algumas pessoas, o fato de ser lésbica, tinha mais o HIV para ocultar. Medo do preconceito, da discriminação, da rejeição, do desrespeito alheio, autopreservação, todos estes foram motivos para manter-me em silêncio. Foi mais difícil ainda, como lésbica vivendo com HIV, tirar dúvidas sobre relacionamentos e saúde sexual, porque parece que ninguém está preparado. No serviço de saúde, público ou privado, custava a perguntar sobre o que gostaria de saber, porque não me sentia à vontade. E, mesmo assim, recebi poucas respostas a respeito. Procurei muita informação sobre saúde sexual das mulheres homossexuais com ativistas do movimento aids, cartilhas informativas de ONGs, com pessoas do Grupo VHIVER, instituição onde fui acolhida. E para viver melhor sendo lésbica e HIV+, descobri que muito diálogo com minhas parceiras é grande aliado. Conte pouco com o quem tinha ouvido na escola. Escasso apoio dos profissionais de saúde com quem tive contato. Mais auxílio veio de pessoas que tinham HIV, como eu, e de outras mulheres que gostam de mulheres. Ser lésbica vivendo com HIV é complexo: aos olhos de alguns. Parece que não existimos...

Camila Gonçalves Pinho Integrante da Rede Nacional de Adolescentes e Jovens Vivendo com HIV/Aids (RNAJVHA) Movimento Nacional de Cidadãs Posithivas (MNCP) Grupo VHIVER – Belo Horizonte, MG