

*Artigos Originais***POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A DIVERSIDADE SEXUAL EM
CONTEXTO ESCOLAR: REALIDADE OU UTOPIA?***Original Articles***PUBLIC POLICIES FOR SEXUAL DIVERSITY IN SCHOOL
CONTEXT: REALITY OR UTOPIA?**

Clodoaldo Ferreira Fernandes*

<http://lattes.cnpq.br/9480160565222455>aldoff@uol.com.br

Ariovaldo Lopes Pereira**

<http://lattes.cnpq.br/0247640177440705>arylopes_br@yahoo.com**CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ.**, Franca, SP, Brasil – eISSN 2175-4217 – está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)**RESUMO**

Este artigo tece algumas considerações acerca das políticas públicas para a diversidade sexual e sua implementação no cenário escolar, levantando questões referentes à imposição do modelo (hetero)normativo capaz de excluir as identidades de gênero não heterossexuais. Objetiva-se problematizar sobre as políticas públicas para a diversidade sexual nos espaços escolares a partir de revisão de literatura. Para tanto, busca-se assumir os pressupostos teóricos que transitam por noções de educação, gênero, sexualidades e linguagem, a partir das emanções de Rosemberg (1985), Louro (2000, 2003, 2004, 2010), Foucault (2001, 2010), Moita Lopes (2003, 2006, 2008), Ribeiro (2004), Nardi (2008), dentre outros e outras que problematizam a temática em questão. A discussão revela a importância da inserção de debates relacionados à diversidade sexual e à implementação de políticas públicas em contexto escolar como direito ao exercício da cidadania.

Palavras-chave: diversidade sexual. educação. políticas públicas.

* Supervisor e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Universidade Estadual de Goiás (UEG)/Anápolis. Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias pela UEG – Anápolis. Especialista em docência universitária pela Faculdade Católica de Anápolis (2012). Graduado em Letras pela UEG – Anápolis.

** Professor Adjunto da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB).

ABSTRACT

This article presents some considerations on public policies for sexual diversity and how they are implemented in school contexts, raising questions about the imposition of the heteronormative standard which excludes non-heterosexual gender identities. The main objective of the study is to problematize the policies for sexual diversity in school spaces based on a literature review. In order to do so, we consider the theoretical assumptions which deal with concepts of education, gender, sexuality and language expressed by scholars such as Rosenberg (1985), Blonde (2000; 2003; 2004; 2010), Foucault (2001; 2010), Moita Lopes (2003; 2006; 2008), Ribeiro (2004), Nardi (2008), among others who address the subject. The discussion reveals the importance of including discussions related to sexual diversity and the implementation of public policies in school contexts as a right to exercise citizenship.

Keywords: sexual diversity. education. public policy.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A afirmação da diversidade sexual é uma estratégia necessária a seu reconhecimento como valor social a ser preservado, rompendo com o ciclo de violação de direitos e de marginalização das práticas sexuais e performances de gênero não hegemônicas. (LIONÇO; DINIZ, 2009)

A epígrafe acima movimentava este texto na tentativa de questionar os modelos hegemônicos impostos em ambientes da sociedade em relação às sexualidades. Esses padrões, ao não serem questionados, negligenciam o reconhecimento como valor social e, ao inserir a atitude política como forma de questionamento, implanta-se na agenda social o rompimento das hegemonias, possibilitando que se desestabilize o edifício do instituído *normal*, centro, modelo (aceitos socialmente).

Como assevera Moita Lopes (2003), esse tempo da contemporaneidade é o lugar do questionamento de valores e ideologias acerca da vida tradicional que são tidas como *verdades naturalizadas* (MOITA LOPES, 2003). Dito de outro modo, acolher e convalidar o que se nomeia, a partir de um *valor de verdade* (MOITA LOPES, 2006), é uma estratégia perigosa, pois dá lugar social privilegiado a quem enuncia e inferioriza o outro, que não pode romper com

essa *verdade* de forma tão simples, já que, historicamente, se constroem significados distintos em relação às sexualidades alheias através do *policimento discursivo da(s) sexualidade(s)* (FOUCAULT, 2001, 2010). Problematizar essas verdades faz-nos refletir que elas são deste mundo e que estão em correlações de forças (COSTA, 2007), podendo ser ‘fabricadas’ em tempos e espaços específicos (FOUCAULT, 2007).

A escola como espaço que veicula tradição (PEREIRA, 2007) ou que tem como tradição a reprodução naturalizada das relações sociais (BENTO, 2011) constitui-se em ambiente ditador de uma *masculinidade hegemônica* (LOURO, 2010). Entretanto, esse lugar pode e deve ser o recinto dos questionamentos acerca da diversidade humana. No que tange às sexualidades, objeto da discussão suscitada neste artigo, estas, desde muito tempo, foram policiadas, governadas, ditas e silenciadas (FOUCAULT, 2001). Nos estudos foucaultianos, sobretudo acerca dos *(a)normais*, o pensador francês leva-nos a pensar sobre o que é *normal* e a partir de quando nasce o sujeito *anormal*, aquele que torna-se *o desviante, o corpo desviante, o sodomita* (FOUCAULT, 2001, 2010), incidente na prática sexual pecaminosa e monstruosa, visto que subverte a norma biológica. Pode-se afirmar que são figuras que datam da Idade Média (século XV) e, depois, vêm sendo (re)construídas e reverberadas discursivamente ao longo do século XIX. Assim, torna-se importante pensar de que maneira a sociedade tenta higienizar todo aquele e aquela que não é o modelo, o centro (LOURO, 2004, 2010) e por isso, significado como excêntrico.

Discutir sobre as sexualidades é importante, na medida em que se instaura o debate em relação às instituições científicas, médicas e governamentais. Como bem afirma Louro (2010) em seus estudos, as sexualidades são algo que independe dos discursos que se manifestam; são condições, expressões e sentimentos que alunos e alunas não podem desligar. Nesse sentido, desligar essas manifestações de gênero que subjazem, do ponto de vista de alguns pensadores e pensadoras, como aparatos construídos socialmente (LOURO, 2000, 2010), e por isso, envolvidos por aspectos ligados

ao sexo, prática sexual e desejos materializados pela cultura no corpo por meio do discurso (BUTLER, 2012), é uma prática perversa de violência porque nega aspectos essenciais da diversidade humana.

Diante disso, faz-se importante problematizar a escola como espaço que fabrica sujeitos masculinos e femininos heterossexuais (LOURO, 2010), impedindo que outras identidades de gênero sejam reconhecidas nesse ambiente. Esse modelo normativo, aceito e legitimado pela sociedade e instituições (escola, família, igreja, governos etc.), destitui o acesso do outro ao exercício da cidadania, porque nega direitos. Cientes da premissa central da Carta Magna brasileira segundo a qual todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (BRASIL, 2013), mais adiante questionaremos esse “ser igual” quando a nossa diferença nos descaracteriza (SANTOS, 2003).

Com a proposta de articular ideias e concepções arroladas aqui sob diferentes olhares, objetiva-se problematizar sobre as políticas públicas para a diversidade sexual nos espaços escolares, articulando alguns autores e autoras que debatem essa temática. Para isso, lança-se luz sobre a perguntas duplas iniciais: De que maneira se pode pensar em políticas públicas para a diversidade sexual nos ambientes escolares? É possível articular estudos de gênero e sexualidades nas escolas públicas?

Antes de seguir as rotas discursivas dos pensadores e pensadoras admitidos para esse diálogo, faz-se importante salientar a organização desta escrita, dada em duas partes, além das considerações iniciais e finais. A primeira parte aborda as políticas públicas para a diversidade sexual, enviesando determinadas discussões do ponto de vista histórico acerca das sexualidades; a segunda parte articula o debate sobre a diversidade sexual e os programas instituídos para o reconhecimento da diferença de gênero sexual ou gênero/sexo na escola. Por fim, as considerações finais propõem novas formas de pensar a diversidade sexual e o reconhecimento desta em diferentes espaços na sociedade.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A DIVERSIDADE SEXUAL: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO

Percebe-se que, sem as discussões pertinentes às diversidades sexuais, a sociedade tende a reconhecer e legitimar apenas os sujeitos *oficialmente jurídicos*. Na perspectiva do sujeito oficialmente jurídico, cria-se uma invisibilidade marcada por uma heterossexualidade obrigatória no contexto social, como certificado por Nardi (2008). Essa invisibilidade ‘oficial’ pode criar sentidos que são traduzidos em um “[...] aprisionamento da homossexualidade, da transexualidade, do não conformismo de gênero (e toda infração à norma).” (NARDI, 2008, p. 14). Com isso, ao se legitimar uma norma, uma forma de ser no que diz respeito às sexualidades, criam-se dispositivos que governam e regulam a *verdade sobre o sexo* (FOUCAULT, 2001).

Nardi (2008), ao analisar as políticas públicas em relação à diversidade sexual na França e no Brasil, verificou que a França não apresenta políticas públicas que problematizam as sexualidades em contextos escolares, embora, seja um país reconhecidamente aberto à diversidade sexual. Isso leva-o ao entendimento de que, “[...] se os programas não existem ou não são importantes no cenário nacional, é porque o clima cultural é favorável e a sociedade francesa, não sendo homofóbica, não tem necessidade de programas específicos.” (NARDI, 2008, p. 15). No entanto, o autor acredita também que a relação entre o público e o privado naquele país é bem demarcada na sociedade, “[...] na qual o lugar da sexualidade está afeto ao espaço da intimidade e, portanto, não cabe discuti-la na escola.” (NARDI, 2008, p. 15). Nesse contexto, o Brasil tem uma relação caracterizada por políticas públicas, apesar de iniciais, no campo educacional, ainda que, entre o ter direito e o fazer, existam quilométricas distâncias. Contudo, a instituição de tais políticas foi, ao nosso ver, um avanço cujo mérito é das organizações dos movimentos sociais de mãos dadas com alguns educadores.

Importante destacar a relevância dos movimentos sociais, sobretudo a partir da década de 1970, com as feministas defensoras de uma educação sexual menos sexista e heteronormativa. Essa atitude descentralizadora e

política é um posicionamento *avant-garde*, pois possibilita um questionamento das imposições sexistas e machistas naturalizadas em relação à condição sexual. Além disso, a lei já previa, no final da segunda década do século XX, a educação sexual, que, no entanto, era ainda incipiente, uma vez que não problematizava a diversidade sexual sem os vieses essencializantes, biologizantes e higienistas.

Nesse sentido, compreendem-se as discussões acerca da diversidade sexual de forma essencialista e biologizante como uma tentativa de inserir as sexualidades no âmbito discursivo da essência e do princípio biológico (OLIVEIRA, 2007; ROSEMBERG, 1985), como marcador social: nasce-se homem ou mulher (essência) com papéis definidos e fixos. Nessa lógica perversa das sexualidades essencialistas, o fator determinante é a essência, pressupondo que o biológico seja a ‘célula condutora desse jeito de ser’ homem e mulher, sem levar em consideração as suas variantes, ou seja, nasce-se homem e mulher predeterminados biologicamente a viver a sexualidade característica de cada gênero.

Nessa compreensão, negligenciam-se as construções sociais que compõem as diversas formas de se vivenciar o ‘masculino’ e o ‘feminino’ em práticas sociais. No aspecto biologizante, as sexualidades manifestam-se somente através do cunho reprodutivo-sexual (FERNANDES; LEMES, 2012), ou seja, nessa perspectiva, negam-se e/ou negligenciam-se práticas afetivas e sensações de prazer. Por exemplo, o gay e outras identidades generíficas (lésbicas, transgêneros, bissexuais etc.) passam por uma construção discursiva essencialista, na medida em que se constrói uma existência fixa e estável para ser gay, lésbica, travesti, transexual, cedendo espaço para categorizações.

Os enunciados cristalizadores/essencialistas dão margem a afirmações estereotipadas, do tipo: *todo gay é amigo, gosta de moda, é sensível, culto, escolarizado, gosta de música eletrônica, é amigo das mulheres, é promíscuo, gosta de grifes, é fútil; toda lésbica é agressiva, gosta de trabalhos que usam a força física, é afeita a brigas e toma cerveja, é masculinizada; toda travesti faz programa, é cabeleireira, extravagante, escandalosa, usa drogas etc.* Já o

discurso higienista tem como função, higienizar todas as formas não 'saudáveis' de se manifestarem as sexualidades. Nessa perspectiva, os discursos higienistas imbricam com as práticas de sanitizar as doenças sexualmente transmissíveis, a gravidez, o aborto e todas as formas não 'sadias' de se vivenciar o prazer, isto é, policiam-se as sexualidades a partir de mecanismos discursivos que se materializam no corpo (FOUCAULT, 2010; BUTLER, 2012).

Segundo Figueiró (2001), nas décadas de 1920 e 1930, a educação sexual poderia ocorrer nas escolas; apesar disso, essa pedagogia sexual era direcionada às famílias, para que houvesse um controle das doenças. Com isso, a trajetória da higiene/limpeza imperava discursivamente e a prática sexual era reprimida. Nesse período, é importante dizer que o discurso médico regulava e fabricava 'verdades' que tinham como função 'sanar' e legitimar poderes. Assim, a saúde/educação sexual era questão de saúde pública e o governo (o poder) tentaria gerir mais uma vez as sexualidades através de discursos biologizantes e higienizadores, ou seja, governadores discursivos das sexualidades.

Ainda em relação à educação sexual, observa-se que a igreja católica também passa a regular/controlar discursos que legitimavam as maneiras de ser no mundo social, impondo, de forma arbitrária, que não se fizessem as discussões. Esta 'sagrada' instituição influenciava a mídia de forma contundente. Conforme Guimarães (1995), a igreja católica detinha o poder, pois captava a autoridade do sistema educacional em suas 'sagradas mãos'. Assim, ainda teria uma educação repressora sexualmente, uma educação que 'dessexualiza' os alunos e alunas nos espaços escolares. Para Rosemberg (1985), o discurso formal sobre as sexualidades, que circulava socialmente, era marcado, naquele contexto, por discursos contraditórios, uma vez que, ora era negado, ora servia como pretexto para empregar práticas e procedimentos punitivos. Contudo, a partir da década de 1960, as escolas públicas e particulares dos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais arriscam os debates. Não obstante, essa tentativa torna-se ineficiente, porque o Brasil

segue numa postura moralista e autoritária, impedindo avanços nas discussões claras e objetivas sobre diversidade sexual.

O contexto brasileiro é marcado por avanços e retrocessos no que tange à temática das sexualidades. Em 1968, Júlia Steimbruck, deputada federal pelo Rio de Janeiro, apresenta um projeto de lei em que propõe a implantação obrigatória da orientação sexual nas escolas do país (WEREBE, 1998). Porém, mesmo tendo o apoio de professores, intelectuais e de alguns deputados, esse projeto foi recusado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Essa comissão era formada por ‘altas patentes’ da igreja e do meio militar, que tinham como intuito preservar os bons costumes da “Higiene, da Pedagogia e da Moral” (ROSEMBERG, 1985, p. 14).

Ainda que haja um avanço nos debates na década de 1970, os professores novamente são impedidos de discutir a tônica das sexualidades. Tais discursos são legitimados a partir do golpe político-militar de 1964, especialmente após o Ato Institucional nº 5, de 1968, juntamente ao Congresso Brasileiro (CB), quando aprova um decreto presidencial instituindo oficialmente a censura prévia de livros e jornais. Dessa maneira, materializam-se discursos, práticas punitivas e regulativas com o professorado, naquele contexto. Havia um temor por parte dos administradores escolares. Em 1978, foi aprovada no 1º Congresso Nacional de Educação Sexual a implantação da orientação sexual nas escolas de segundo grau, sendo totalmente centrada nas discussões médicas e biológicas, não possibilitando discussões acerca dos comportamentos e valores sexuais.

Nos anos de 1980, segundo Gallacho (2000 apud RIBEIRO, 2004, p. 22),

Em 1980, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) inicia uma experiência piloto de implantação de orientação sexual em seis escolas da capital paulista, denominado Programas de saúde: aspectos de crescimento e desenvolvimento humanos relativos à sexualidade, que utiliza o espaço das disciplinas de Ciências e Programas de Saúde para que o professor trabalhe temática sexual.

De 1984 a 1986, uma segunda etapa aperfeiçoada do projeto anterior foi denominada Sexualidade humana: reflexões e proposta em ação, envolvendo 70 escolas e 11.208 alunos. De 1989 a 1992, na gestão do Partido dos Trabalhadores frente à Prefeitura Municipal de São Paulo, foi desenvolvido um projeto de orientação sexual nas escolas municipais, de grande envergadura e penetração, com a participação do reconhecido GTPOS (Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual). No período de 1989-1992, o projeto atingiu 30.000 alunos, tendo sido treinados 1.105 professores. [...].

Os projetos supramencionados tornaram-se importantes na medida em que possibilitaram aberturas para que os debates sobre as sexualidades e educação sexual se efetivassem, o que talvez tenha influenciado as políticas públicas anos mais tarde. De acordo com Nunes e Silva (2000), a década de 1980 foi a década em que houve o reconhecimento de uma abertura política dos governos estaduais e municipais para novas reflexões que concernem aos temas que circulam nas mídias e que contêm interesses sociais marcantes. No entanto, essa década também é marcada por discursos em que o sexo e o risco estão em simbiose perfeita, ou melhor, os debates que começam a existir em relação às sexualidades ainda contêm o viés biologizante, sexual e de risco (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004) e mais uma vez o sujeito policiado da 'sexualidade desviante', nesse momento, será tachado como propagador do "câncer gay", referindo-se à AIDS. A década de 1980, então, é uma década em que se proliferavam congressos, debates e encontros para nortear políticas de orientação sexual, embora o sexo ainda fosse temido por causa da AIDS, que avançava. Infelizmente, as práticas discursivas que circulavam no ano de 1992 e que ainda persistem na atualidade são as 'verdades' impostas e/ou propagadas de forma naturalizada, sexista, em nossas escolas, com poucas propostas desestabilizadoras desses discursos.

Assim, entende-se que, ao (re)pensar sobre a história das sexualidades, esta ainda está marcada por lacunas e vozes silenciadas, sobretudo em contextos escolares. A escola, nesse sentido, passa a ser um espaço de sexualidades invisíveis e solitárias, pois alunos e alunas não se reconhecem em diferentes identidades de gênero. Compreender as lógicas insípidas

(aparentemente inofensivas) e perversas que se instauram na escola em relação ao *estranho, alienígena, anormal, monstro, estrangeiro, fronteiro* é desestabilizar as práticas sociais marcadas por exclusão e segregação. Nesse sentido, comprometer a solidez dessas práticas sociais é impedir que o simbólico, em convergência com as práticas discriminatórias, esteja naturalizado; é favorecer uma educação democrática e emancipatória que ofereça o mínimo a todas e todos que não têm acesso aos espaços de poder que se instauram na sociedade.

A partir das contribuições de Foucault (2001), infere-se que as sexualidades não devem ser pensadas como algo imoral, pecaminoso, sujo, desviante e aberrante. Esta condição de ser e de se relacionar com o mundo necessita de problematizações, uma vez que a condição sexual é algo historicamente construído e (re)significado, que está presente tanto nos espaços intramuros da escola quanto fora dela (em toda a sociedade), porquanto, “[...] é preciso reconhecer [...] que suas proposições, imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais.” (LOURO, 2000, p. 21).

Em resposta às lutas dos movimentos sociais e de professores engajados numa educação menos sexista, norteadas por práticas de reconhecimento da diversidade, o governo federal sinaliza, então, uma abertura. Surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), uma sinalização que propõe fendas para o debate acerca das diferentes práticas educativas no que diz respeito às temáticas das diversidades. Dessa maneira, após essa ‘abertura’, o governo sinaliza que as sexualidades passem a ser menos *medicalizadas* (NARDI, 2008, p. 17) e esse tópico passa a ser considerado dentro dos *Temas Transversais*.

Assim, esse documento assevera que haja discussões entre temas variados como a ética, a saúde, o gênero, a ecologia e a pluralidade cultural. Não há dúvidas de que os PCN foram uma proposta inicial válida para que se começasse a exigir direitos até então negados dentro da escola, como uma visibilidade das identidades afetivo-sexuais. No entanto, segundo alguns

pesquisadores, ainda há uma abordagem limitadora (LEÃO, 2009; LOURO, 2004), uma vez que os aspectos biologizantes ainda imperam nos discursos implícitos. Para Oliveira, (2007), ainda que haja um diálogo, um acréscimo da sexualidade ou da expressão dessas sexualidades nos enfoques que envolvem a escola, essas sexualidades ainda são ancoradas por práticas e pedagogias higienistas, ou seja, “[...] começa a haver um incremento dos aspectos afetivos dessa sexualidade, embora fique bastante clara a continuidade do viés higienista.” (OLIVEIRA, 2007, p.61).

Portanto, é importante dizer que a condição sexual discutida nos PCN ainda está compreendendo essa expressão predominantemente numa visão biológica, ancorada por discursos que refletem as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), o controle da gravidez na adolescência, etc. Dessa maneira, revela-se uma ação não muito eficiente, já que negligencia as sexualidades do ponto de vista discursivo, dando a algumas práticas e condições sexuais um lugar social marginal. O documento deixa de mencionar, no que se refere à diversidade sexual, que esta é uma construção social constante e contínua que, por enquanto, pode estar ainda ausente e amputada de sua manifestação em contextos escolares.

A DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA: ALGUMAS PROPOSTAS DAS INTITUIÇÕES PÚBLICAS

A escola, como instituição que ‘fabrica’ maneiras de ser, pensar e agir na sociedade, deveria ser um espaço em que alunos e alunas se tornassem sujeitos de suas sexualidades. Contudo, discursos hábeis do século XIX são estratégias discursivas que reverberam até a contemporaneidade diferentes normatizações, dentre elas a do sujeito *normal* e *anormal* na sociedade (FOUCAULT, 2010). Nesse sentido, a escola não está fora desse contexto dualista porque, além do desejo, favorece a exclusão daquele que ousa contaminar o seu espaço (BENTO, 2011) com a sua diversidade, isto é, esse recinto é o lugar da não sexualidade (PINTO, 1997). Para Moita Lopes (2008), a instituição escolar torna-se um *locus* de (re)produção de práticas racializadas,

sexualizadas que organizam as identidades sociais de configuração generificada. Assim, entendemos, com o linguista, que negligenciar espaços de discussão e identificação acerca das identidades não heterossexuais é compartimentar sujeitos, impedindo-os de serem reconhecidos por suas condições sexuais. Nessa perspectiva, validar e reconhecer esses direitos tornam-se propostas emancipatórias, visto que os estudantes perceberão que não são seres *anômalos, corpos desviantes* (FOUCAULT, 2001), seres alienígenas, mas sujeitos com sexualidades dentro e fora da escola.

Na medida em que não se questiona a tradicionalidade da instituição escolar abre-se a possibilidade para que se instalem ali mecanismos de controle e governo (LOURO, 2010) e fabriquem-se corpos e identidades invisíveis visto que se propõem a disciplinar esses corpos, essas identidades. Dito de outra maneira, disciplinar é um exercício de poder pelo qual se nomeia e se elege quais corpos e identidades heterossexuais e, portanto, superiores, farão parte do circuito cotidiano escolar. Dessa forma, pode-se afirmar que o corpo governado e normalizado existe, em função de haver outro corpo hierarquizado que subalterniza outras identidades (PRADO; JUNQUEIRA, 2011). Seguindo as rotas discursivas dadas por Louro (2010), o ambiente escolar é o lugar da intervenção porque é na escola que se fabricam sujeitos e identidades corporificadas (LOURO, 2010), é nessa instituição que se localiza o estabelecimento que fabrica novas formas de vida (VEIGA-NETO, 2003) e favorece diferentes mecanismos de interiorização e subalternidade (PRADO; MACHADO, 2012).

No que tange à escola e à sala de aula como espaços de expressão da diversidade humana, esses contextos parecem carecer de urgente inserção das discussões relacionadas às diferenças identitárias. O professor e a professora, ao não se sentir seguros e, assim, incapazes de desenvolver tais discussões, negam a democracia aos discentes. Entretanto, não queremos imputar a responsabilidade toda a esse profissional, mesmo porque esperamos que possa haver relevância e sensibilidade em inserir esses debates, por parte do docente, para as questões da diversidade e aos novos

arranjos sociais (LOURO, 2010). Seu espaço de atuação, a sala de aula, pode ser “[...] um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças.” (BRASIL, 2007, p. 9).

Do mesmo modo, em relação à diversidade sexual, havendo políticas públicas para a formação de professores(as) que lhes deem condições de conhecer os aspectos teóricos dos estudos de gênero, sexualidades e educação, a ‘democracia sexual’ poderá se instalar. Assim, será possível diminuir a lógica monocultural que explica a vida social por meio da mesmice ao afirmar que “somos todos iguais”, guiando-nos por significados homogêneos (MOITA LOPES, 2008). Nessa coerência, opera-se por meio da e na “direção da heterogeneização e da diferença, em que ressalta a nossa construção social, nas práticas discursivas, sob as redes de poder” (MOITA LOPES, 2008, p. 134).

Essa ideia arrolada pelo autor converge com as concepções de Sousa Santos (2003), ao propor o direito de sermos iguais quando a nossa diferença nos descaracteriza e o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos inferioriza, quer dizer, há uma necessidade de igualdade que valorize as diferenças e não reproduza as desigualdades. Portanto, sem as sexualidades e o seu debate não haveria na escola o prazer e estímulo para aprender porque não haveria curiosidade, e o ser humano não seria capaz de compreender as diferentes práticas de se viver as sexualidades (LOURO, 2004). Ou seja, as sexualidades fazem parte de alunos e alunas, professores e professoras e despir-se de algo subjetivo, intrínseco (LOURO, 2003), como se fosse possível haver um desligamento dela, é violentar, negar, matar socialmente algo que não se pode abafar, silenciar.

Dessa forma, um ensino que se preocupa com a diversidade é uma prática promotora de espaços democráticos que valorizam a alteridade. A educação promotora desse reconhecimento incita a democracia sexual, possibilitando o respeito à dignidade humana. Em relação aos documentos oficiais que versam sobre direitos que garantem o exercício da cidadania, há

pontos importantes que carecem ser trazidos à baila. Por exemplo, a Constituição Federal (CF) oferece base para que o cidadão tenha direito. Assim, o direito de ter direito deve pautar-se “[...] sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (BRASIL, 2013, p. 5 art.3) porque “[...] todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza.” (BRASIL, 2013, p. 5, art. 5).

Em conjunto legal, o cidadão tem o direito à educação que favoreça o “[...] exercício da cidadania [...] respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 2011, p. 9, art. 2-3). É importante, aqui, salientar que o apreço ‘ao tolerar’ pode ser perigoso, porquanto tolerar é também um gesto silencioso e aparentemente inofensivo que exclui e nega direitos (LOURO, 2010). Então, desconfiemos dos gestos de tolerância que insurgem na sociedade. Essas normativas asseveradas pela CF e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no entanto, não são respeitadas em todas as diretrizes, pois a lógica da escola é fabricar sujeitos e legitimar a manutenção de uma sociedade dividida (LOURO, 2010). Posto isto, entende-se que a escola, ao não discutir, nos seus intramuros, as sexualidades, nega, amputa, marginaliza e silencia as vozes dos seus estudantes, e essa prática fere os direitos citados acima. Dito isso, essa instituição do saber é (ou deveria ser) o espaço que possibilita a construção da cidadania, deveria ser o recinto da discussão e desconstrução de toda forma de subordinação/dominação e sujeitamento.

Com o advento dos PCN, o governo federal lança o “Brasil Sem Homofobia” (BSH) em maio de 2004, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), posteriormente denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Uma das propostas da Secretaria é documentar e promover discussões que perpassam as políticas públicas para a diversidade em diálogo com a formação continuada do docente juntamente com o MEC. Essa formação se fundamenta sempre no discurso da alfabetização e inclusão da diversidade nos espaços escolares. Com a intensa colaboração dos movimentos sociais, professores e pesquisadores, essa Secretaria começa a

dispor de diálogos que reconhecem as sexualidades não como algo que se deve higienizar ou biologizar, mas que perpassam as relações sociais e culturais.

Ou melhor, essa 'abertura' oficial é tematizada de maneira que a ética e os direitos humanos sejam construídos na sociedade. Assim, com o caderno temático de nº 4 intitulado *Gênero e Diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*, é problematizada a temática da diversidade sexual, no sentido de questionar os discursos sexistas que são engendrados nas instituições sociais. A condição sexual a partir do caderno temático citado acima será entendida do ponto de vista da construção social, não sendo tão produzida como uma prática 'pecadora', 'amoral', 'doente', 'suja' e 'pervertida' que carece ser sodomizada, medicalizada, sanitizada, psiquiatrizada, psicologizada, demonizada na e pela a sociedade.

Segundo Fernandes e Lemes (2012, p. 12), a SECAD trabalha basicamente em quatro vieses, a saber:

O primeiro refere-se ao currículo, em que consiste na formação inicial e continuada de profissionais da educação; o segundo na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos; o terceiro nos estudos, pesquisas e informações educacionais e por último na articulação intrainstitucional e interinstitucional, bem como com as organizações da sociedade civil.

Dessa maneira, será construída uma agenda que compreende a educação como algo relevante para a desconstrução de discursos, práticas homofóbicas e sexistas na escola. Nesse sentido, há uma abertura para se pensar a escola como instituição importante que garanta o reconhecimento e visibilidade para a população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTT). Por conseguinte, as Universidades, responsáveis pela formação de professores nos cursos de licenciatura, o MEC, responsável pela distribuição dos livros didáticos nas escolas da educação básica, os docentes, responsáveis pelos saberes que são construídos e (re)significados em suas práticas profissionais, enfim, as instituições, podem ter relevantes contribuições para oferecer à população LGBTT no sentido de garantir o acesso e a

manutenção da cidadania. Pode-se dizer que há uma intenção no programa BSH de possibilitar essas garantias e permanências, a qual se confirma na proposta inicial do projeto cujos objetivos são:

Capacitar e formar profissionais da educação das redes públicas de ensino para promover a cidadania, o respeito à diversidade sexual, o enfrentamento da homofobia no ambiente escolar e prevenir a violência e a discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis e transexuais (LGBT). (BRASIL, 2007, p. 43).

Com isso, verifica-se que o governo sinaliza uma abertura para os debates acerca das sexualidades nas redes públicas de educação e parte da sociedade. A formação de professores parece ser também a tônica dessa política, uma vez que por meio do BSH vários editais foram lançados para o financiamento de projetos que discutem a formação de professores. No total de projetos financiados, segundo Nardi (2008), foram escolhidos 47 propostas para financiar a formação de professores, sendo 15 no ano de 2005 e 32 no ano seguinte. Contudo, esse número parece ainda insuficiente, tendo em vista a demanda de práticas reflexivas em contextos escolares referentes às sexualidades. O que urge perguntar é: até que ponto os direitos estão sendo respeitados na educação brasileira? Pois, ao compreender a legislação educacional no Brasil, percebe-se que esta é “[...] um estratagema ideológico, prometendo exatamente aquilo que não pretende conceder.” (SEVERINO, 2008, p. 68).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retoma-se aqui, a ideia que moveu a escrever este artigo: o reconhecimento da diversidade sexual e a importância de se empreenderem debates e políticas públicas para as identidades de gênero não heterossexuais. Ao (re)assumir as perguntas duplas iniciais, percebe-se que há a possibilidade de inserir as políticas públicas nos ambientes escolares, no que tange à diversidade sexual, desde que os docentes tenham acesso a diferentes recursos teóricos dos estudos de gênero/sexualidades e as esferas federal,

estaduais e municipais queiram implementar essas políticas. Assim, a partir das discussões arroladas, verifica-se que há uma abertura em documentos oficiais como os PCN, reconhecedores de uma condição sexual menos biologizante pautada pelo viés reprodutor/procriador. Assim, a inserção desses documentos oficiais no circuito escolar representa certa abertura para que as sexualidades deixem de ser negligenciadas pelo aspecto do prazer. Ainda que seja tímida a proposta e menos reduzido o viés higienista, medicalizador e sanitizante, Junqueira (2009) discorda dessa afirmativa positiva da inclusão. Para o pesquisador, os PCN não foram acompanhados de políticas educacionais para a temática da diversidade sexual já que sinalizam somente os aspectos relacionados ao prazer, negando, por exemplo, as homossexualidades e as transgeneridades.

Diante disso, essas reflexões abordadas até o momento, levam à compreensão de que, ao longo da história, modelos foram legitimados a partir de uma referência e de um esquadro (CANGUILHEM, 2012). Foram atribuídos lugares para quem pertencia ao circuito *normal* e foi estabelecido quem seria o *anormal*. No entanto, como atitude transgressiva e reflexiva, propõe-se a permanência na *anormalidade*, como posicionamento político e intelectual, para questionar de onde vem essa *normalidade*, de qual lugar e tempo nasce o permitido (a norma), o aceito, o modelo, o centro e exclui o não aceito, o *desviante*, o *excêntrico*. A escola, como uma instituição importante, capaz de possibilitar diferentes reflexões sobre os aspectos sociais, ao autorizar discussões sobre sexualidades em seu espaço, agencia o debate e promove a oportunidade de seus alunos e suas alunas, professores e professoras serem partícipes de suas sexualidades. Nesse sentido, oportuniza que diferentes identidades sejam trazidas à visibilidade, saiam da fronteira, e deixem de ser violentadas por discursos (hetero)normativos centrados em lógicas perversas de exclusão.

Portanto, interrompe-se aqui essa escrita, com o convite aos/às professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras a buscarem o diálogo e outros caminhos investigativos capazes de não nos dar segurança

(pode ser perigosa a sua via). Sugerimos, do ponto de vista foucaultiano, que “[...] talvez o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos [...]”. Temos que promover novas formas de subjetividades através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos.” (FOUCAULT, 2000, p. 236). Nessa perspectiva, o caminho é promover novas rotas discursivas, novas formas de pensar, novas experimentações e compreensões acerca do sujeito pós-moderno, pós-estruturado, incoerente, múltiplo, contraditório, flutuante, mutante, e por isso, um mosaico ilimitado em suas identidades. Afinal, o diálogo é a passagem para subverter os discursos hegemônicos e as velhas identidades que são tidas como referências privilegiadas da normalidade (COSTA, 2007).

REFERÊNCIAS

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 548-559, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16.pdf>>. Acesso em: 23 ago.2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Caderno de gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/caderno5.pdf>. Acesso em: 13 dez.2012 v.4.

_____. **LDB-Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 6. ed. Brasília, DF, 2011. (Biblioteca digital da Câmara dos Deputados. Legislação). Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_6ed.pdf?sequence=7>. Acesso em: 11 dez. 2012.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 70 de 29 de março de 2012**. Brasília, DF: Senado Federal, 2013. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_29.03.2012/C ON1988.pdf>. Acesso em: 11 dez.2012.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Tradução Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília, DF: Unesco, 2004. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/33522a_a9a6987e701842f68b7e8dcd83ad9235.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2012.

COSTA, M. V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: _____. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FERNANDES, C. F.; LEMES, H. C. D. S. Sexualidade(s) em trânsito na formação de professores: uma possível reflexão no currículo. **Camine: Caminhos da educação**, Franca, v. 4, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/647/663>>. Acesso em: 5 dez.2012.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio**. 2. ed. Londrina: Ed. UEL, 2001.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Revisão técnica de J. A. Guilhon Albuquerque. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001. v. 1.

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura F. A. Sampaio. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. **Os anormais: curso no Collège de France**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GUIMARÃES, I. **Educação sexual na escola: mito e realidade**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

JUNQUEIRA, R. D. Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos. In: DINIZ, D.; LIONÇO, T. (Org.). **Homofobia & educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Ed. UnB, 2009.

LEÃO, A. M. C. **Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos**. 2009. 350 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2009.

LIONÇO, T.; DINIZ, D. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In: _____.; _____. (Org.). **Homofobia & educação: um desafio ao silêncio**. Brasília, DF: Ed. UnB, 2009.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Corpo, gênero, sexualidade e educação: um debate contemporâneo na educação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

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

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MOITA LOPES, L. P. **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

_____. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria *queer*. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

NARDI, H. C. O estatuto da diversidade sexual nas políticas de educação no Brasil e na França: a comparação como ferramenta de desnaturalização do cotidiano da pesquisa. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 20, ed. esp., p. 12-23, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20nspe/v20nspea04.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2012.

NUNES, C.; SILVA, E. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem de sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, L. S. **Representação de sexualidade que orienta práticas educativas no Brasil desde o final do século XIX**. 2007. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura Contemporânea) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

PRADO, M. A. M.; MACHADO, F. V. **Preconceito contra homossexualidades**: a hierarquia da invisibilidade. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Preconceitos).

PEREIRA, A. L. **Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira**: reflexos em discursos de sala de aula e relação com discursos gendrados que circulam na sociedade. 2007. 280 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PINTO, H. D. S. A individualidade impedida: adolescência e sexualidade no espaço escolar. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teórica e práticas. 5. ed. São Paulo: Summus, 1997.

PRADO, M. A. M.; JUNQUEIRA, R. D. Homofobia, hierarquização e humilhação social. In: VENTURI, G.; BOKANY, V. (Org.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

RIBEIRO, P. R. M. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. In: _____. (Org.). **Sexualidade e educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte e Ciências, 2004.

ROSEMBERG, F. Educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 53, p.11-19, maio 1985.

SANTOS, B. S. (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SEVERINO, A. J. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB: dez anos depois- reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, M. V. (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WEREBE, M. J. G. **Sexualidade, política e educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

Artigo recebido em: 17/04/2014.

Aprovado em: 24/04/2014.