

**Gênero e Diversidade na Escola:
práticas transversais, polifônicas,
compartilhadas, inquietas**

Gênero e Diversidade na Escola: práticas transversais, polifônicas, compartilhadas, inquietas

Organizadores:

Pedro Paulo Gastalho de Bicalho

Maria Luiza Rovaris Cidade

Thiago Colmenero Cunha

Alfredo Assunção Matos



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Reitor Carlos Levi

Pró-Reitor de Extensão Pablo Cesar Benetti

Superintendência Acadêmica de Extensão Ana Inês Sousa

Diretora da Divisão de Integração Universidade Comunidade Eliana Sousa Silva

Diretora do Instituto de Psicologia Rosa Maria Leite Ribeiro Pedro

Formação Continuada em Gênero e Diversidade na Escola – edição 2014

Coordenador Geral Pedro Paulo Gastalho de Bicalho

Coordenadora e Coordenador Adjuntos

Maria Luiza Rovaris Cidade | Thiago Colmenero Cunha

Professoras e Professores

Augusto Joaquim Guambe | Aureliano Lopes da Silva Junior | Cristiano da Silva Brasil de Moraes | Daniel Vieira Silva | Heloisa Melino de Moraes | Luan Carpes Barros Cassal | Marcello Furst de Freitas Accetta | Thamires Regina Sarti Ribeiro Moreira

Tutoras e Tutores

Clara de Lima Patrizi Jorge | Fernanda de Oliveira Pavelchuk | Heitor Coelho Silva | Ian Orselli Carmius Helmholtz | Joubert Assumpção Vieira Junior | Leticia de Carvalho da Costa | Maria Clara Carvalho Buoro | Mariah Rafaela Cordeiro Gonzaga da Silva | Thamiris de Oliveira Oliveira

Apoio Técnico

Alfredo Assunção Matos | Christina Geórgia Fernandes dos Santos

APRESENTAÇÃO

O livro “Gênero e Diversidade na Escola: práticas transversais, polifônicas, compartilhadas, inquietas”, que ora nos chega, é organizado com a proposta de aprofundar discussões no campo que articula gênero, diversidades (no plural) e práticas pedagógicas, colocando em análise os desafios éticos que a contemporaneidade nos impõe.

Além de problematizar – transversalmente em todo o livro – o campo da formação, incita a um pensar sobre os desafios postos à promoção de direitos humanos no ambiente escolar.

A transversalidade nas práticas transborda os limites disciplinares e o livro propõe, em todos os capítulos, uma análise do fazer pedagógico através de um discurso que revela uma posição acadêmico-política permeada pela construção de saberes transversais, aliados a experiências plurais.

Acreditando ser impossível não estar submetido às relações de poder presentes no interior das instituições, o que se sugere é a reflexão sobre o que fazer com essas relações. Neste sentido, cabe ressaltar que as nossas práticas, sempre locais e instáveis, são assim constituídas por um campo de conexões díspares. Agenciamentos, dos quais fazem parte a universidade, o Ministério da Educação, a sociedade civil, os movimentos sociais, o Estado, as equipes de trabalho, as leis, os saberes. Na realidade, conexões que engendram acontecimentos, os quais produzem encontros. O que há para ser feito, enfim, é investir nos encontros, pela potência de produzir rachaduras. Deste modo, apresentamos (e indicamos) a leitura desta obra pelos encontros – e consequentes rachaduras – que ele nos convida a produzir.

Pedro Paulo Gastalho de Bicalho
Maria Luiza Rovaris Cidade
Thiago Colmenero Cunha
Alfredo Assunção Matos

TRANSVERSALIDADE E EDUCAÇÃO: NOVAS PRÁTICAS POSSÍVEIS

Maria Luiza Rovaris Cidade
Thiago Colmenero Cunha
Pedro Paulo Gastalho de Bicalho

1. Introdução

Este trabalho parte de uma conjunção de diferentes pessoas, perspectivas teóricas, práticas profissionais e afinidades políticas na tentativa de se produzir uma direção comum: a efetivação do Curso de Extensão Gênero e Diversidade na Escola vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro no ano de 2014. O curso tem como objetivo principal articular e operacionalizar a atualização de um público composto em sua maioria por professoras e professores no sentido da problematização crítica em torno das questões que envolvem raça/etnia, diversidade sexual e relações de gênero no contexto escolar, visando a produção de intervenções e novas práticas pedagógicas e de subjetivação.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 1997), a explicitação de pressupostos pedagógicos e conteúdos programáticos têm importância estratégica na implementação de políticas públicas de Educação no Brasil, no sentido de que possam potencializar processos de ensino-aprendizagem das formas mais diversas, além de acompanhá-los e avaliá-los. Tal potência se refere às diretrizes de respeito às diferentes diversidades que compõem o cenário sociocultural brasileiro, no sentido de produzir contextos para o acesso aos conhecimentos socialmente produzidos, visando a constituição da cidadania.

Nesse sentido, além dos conteúdos disciplinares previstos e distribuídos por cada período, há a previsão de temas que devem perpassar todo o processo educativo, ao longo dos anos: os *temas transversais*. Tais temas se constituem a partir de questões sociais urgentes e trazem a perspectiva do cotidiano: a necessidade

de se abordar temas que correspondam às questões do dia-a-dia dos estudantes brasileiros. A Lei Nacional de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) indica a necessidade da difusão de valores fundamentais ao interesse social e aos direitos e deveres dos cidadãos, indicativos da ordem democrática. (Art. 27º, Inciso I). Assim, os temas transversais indicados para o Ministério da Educação são para o Ensino Fundamental no Brasil: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Temas Locais (Brasil, 1998).

Mas, o que seriam esses temas transversais na prática? Como tratar de um assunto de forma transversalizada? Como é possível dar conta dos conteúdos previstos e de assuntos transversais, em contextos que muitas vezes não são propícios para a reflexão crítica? Nessa perspectiva, a partir de todos esses questionamentos, apresentamos a proposta de, ao longo deste livro, esmiuçarmos algumas dessas questões, não necessariamente produzindo respostas, mas ampliando o campo de problemáticas, apresentando diferentes pontos de vista e traçando redes e novos planos comuns. Somos um grupo que compõe um espaço de formação em dois desses temas transversais: a Pluralidade Cultural, a partir de discussões de Raça/Etnia e a Orientação Sexual, na qual o Gênero está incluído (de forma polêmica, aliás), segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Portanto, vamos seguindo nessa direção.

2. Sobre o ato de transversalizar: Um conceito?

Para Foucault (2011a), pensar sobre a emergência de um conceito, prática, ideia ou valor é proceder a análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos que instituíram e “alojam” tal objeto (Veiga-Neto, 2005). Problematizar linhas de força envolvidas na constituição de um determinado objeto, o que consiste na desconstrução ou desnaturalização das formas cristalizadas e instituídas, apontando para o caráter contingente que marca a constituição das mesmas, mostrando-as como frutos de uma historicidade e de determinadas condições de possibilidade.

Pois, quais linhas de força compõem a ideia decorrente de transversalidade? Segundo o uso comum da palavra, o adjetivo *transversal* nos indica algo que passa, algo que está de través ou obliquamente (Bueno, 2000). Um sentido oblíquo, portanto, que traz a ideia de inclinação, diferentes pontos, distâncias e aproximações. Apostamos, então, na transversalidade enquanto ato, verbo necessariamente no infinitivo. A ideia de transversalizar parte de um posicionamento para ação, posicionamento esse que não consiste num ponto fixo, mas a partir de diferentes composições oblíquas no espaço. Ação que opera no sentido da constituição de operações que permitem outro modo de investigar. (Barros & Passos, 2012). Esse outro modo parte do pressuposto da inseparabilidade dos planos que constituem o objeto, que no nosso caso, é uma proposta educativa transversal do gênero, diversidade sexual e raça/etnia.

Do latim *trans*, transversalizar designa o que ultrapassa, o transbordante, o excedente, uma mudança de estado. (Barros & Passos, 2012). Por entre as disciplinas, traçar cadeias associativas que conduzem a um ponto de vista criador em um processo estilizante, onde o único ponto de unificação possível é o encontro. Assim, anuncia um saber originário da experimentação, do pensamento em mudança.

Pelas cores do filósofo francês Félix Guattari (2004), é proposto o conceito de transversalidade, entendendo este como oposição a dois fatores: verticalidade e horizontalidade. A primeira como hierarquia e a segundo como homogeneização. A transversalidade é uma dimensão que pretende superar os

dois impasses, quais sejam o de uma verticalidade pura e o de uma simples horizontalidade; tende a se realizar quando ocorre uma comunicação máxima entre os diferentes níveis e, sobretudo, nos diferentes sentidos.

Ter a transversalidade como proposta de trabalho é assumir o sentido de sua prática e ter como norte evitar totalidades e hierarquias, colocando-se assim em uma postura de vir a ser o agente de sua própria transformação. Como isso é possível? Estranhar suas práticas, seu cotidiano. Possibilitar ao indivíduo inserir-se no grupo na modalidade de ser ouvido-ouvinte e ter acesso ao “para além” do grupo que ele intervém (Guattari, 2004). A aceitação do ser questionado, de ser posto à prova pela fala do outro, eliminando assim prerrogativas hierárquicas tende a mudar o funcionamento do grupo, permitindo aflorar criações e novas perspectivas de trabalho.

Segundo os Parâmetros Nacionais Curriculares, a transversalidade tem como pressuposto a integralidade no tratamento dos diferentes eixos que constituem uma educação democrática voltada para o exercício da cidadania. Nesse sentido, compõem a o ato de transversalizar não somente a circulação dos diferentes saberes que constituem os temas transversais, como também os efeitos nas relações interpessoais no contexto escolar, a produção de uma ética cidadã e o exercício da intervenção e transformação das diferentes realidades. (Brasil, 1998).

Como, portanto, operacionalizar a transversalidade de temas como gênero, diversidade sexual e raça/etnia? Apostamos na superação da lógica disciplinar como pressuposto do processo de ensino-aprendizagem. No sentido de transversalizá-los, a política dos Parâmetros Curriculares prevê o indicativo de abordagem de algumas questões centrais que seriam potencializadoras de novos saberes e práticas. No campo de gênero, diversidade sexual e raça/etnia, o central está no acesso à informação e no esclarecimento quanto às questões de sexualidade.

A diversidade sexual é o foco, a partir dos eixos: orientação sexual, corpo: matriz da sexualidade, relações de gênero e prevenção das doenças sexualmente Transmissíveis/AIDS. (Brasil, 1997a). Já os temas que envolvem a Pluralidade Cultural abarcam relações diretas com os pressupostos éticos do respeito à diversidade e da consolidação da cidadania como possibilidade de existência comum num território nação. (Brasil, 1997b).

3. Transversalizar a transversalidade: Uma aposta para a superação da lógica disciplinar

A disciplina é um princípio de controle de produção do discurso, fixando os limites do jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras (Foucault, 2011a). O filósofo francês nos lembra que a disciplina é um elemento central no controle da sociedade (2011b), seja regulando o corpo, a alma ou as populações.

É a disciplina — enquanto “anatomia política do detalhe” (Foucault, 2011b, p.128) — que funciona como um operador, como uma técnica, em bloco, capaz de colocar para dentro de cada indivíduo um olhar regulatório. Seja o controle dos conteúdos, das áreas de conhecimento ou da ordem, “o poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e retirar, tem como função maior adestrar; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (Foucault, 2011b, p. 143). Isso porque a modalidade disciplinar do poder faz aumentar a utilidade do que se produz, faz crescer suas habilidades e aptidões e, conseqüentemente, seus rendimentos e lucros.

Técnicas minuciosas, muitas vezes íntimas, que definem um certo modo de investimento político e detalhado do que se controla. A minúcia do regulamento, o olhar esmiuçante das inspeções, o domínio das mínimas parcelas da vida e das práticas proporcionam no quadro da escola uma racionalidade econômica ou técnica ao cálculo do ínfimo e do infinito.

Estabelecer transversais entre as disciplinas, permitir-lhes um certo grau de cegueira uma à outra, desterritorializando saberes, sujeitos e mundos. Perfurar os limites que servem para definir e apontar as fronteiras das disciplinas em direção às potências de emergência que as permitem passar a ser - dar aos estudante o que não eram por meio do problema, do encontro com aquilo que lhes força a pensar.

Para isso, é importante pensar um campo em dispersão, por oposição a um saber que se pretenda ordenado e universal (Rauter, 2003). Fazer uso de empréstimos, parentescos entre diferentes campos de saber e fragmentos de teorias. Uma certa racionalidade científica da qual nos afastamos estabeleceria um método para que estes empréstimos se dessem. Ao contrário, nos preocupa não a

coerência interna do discurso, mas os efeitos que estes produzirão no campo das práticas, isto é, no entre professor-estudante.

Praticar a transversalidade na educação exige dois modos de presença: de um lado, uma atenção ao aqui e agora a cada detalhe exposto ao seu redor. Atenção dedicada a cada movimento, ação, cheiro, olhar, cor, sensação, vozes, falas. De outro lado, um desassossego provocado por aquilo que lhe é estranho. Dois modos de presença intensas e paradoxais. Como correr em um lugar que não se conhece? Como estar confortável em um lugar nunca visto antes? O que se faz presente é a ineficiência de qualquer tentativa de explicar, entender ou interpretar o que acontece.

Na experiência de caminhar, proposta aqui como método, há um processo contínuo de colheita, a partir do qual a escritura vai sendo tecida, os argumentos construídos, as ideias expostas. Fazer do caminhar um método não é coisa trivial. A escolha é proposital, os fios que articulam o fazer são precisamente um dos modos de como é praticada a transversalidade na educação, isto é, como é conjugado o verbo conhecer no campo da educação quando se encontra com o mundo.

Esse viés é estético-político por uma convocação a que habitemos um certo modo de ver e estar no mundo, deslocando o verbo ‘conhecer’ da sua tradicional conexão com o ‘ver’ (Baptista & Ferreira, 2012). Ver e conhecer são, em muitas práticas, duas faces da mesma moeda. Nestas últimas, pode-se afirmar que conhecer é ver. Não qualquer ver, mas um certo modo, construído por diversos protocolos através de estratégias que separam o ver das contaminações com o sentir, como os afetos e paixões do corpo, com as contingências do lugar de onde se observa algo produzindo um ver almejando o máximo de objetividade, um ver desencarnado.

Pressupor métodos pedagógicos rígidos é ter a pretensão de um saber que possa abarcar todos os fenômenos de aprendizagem, paralisando a experimentação no campo da educação. Não pensamos as diversas práticas pedagógicas como técnica sustentada por um corpo teórico do qual seria “aplicação”. Não se trata de propor uma nova técnica pedagógica que viesse resolver os problemas das demais técnicas. Trata-se de problematizar a prática pedagógica cotidiana, de propor estratégias particulares, singulares, que digam respeito aos problemas também singulares que esta nos propõe.

Podemos chamar esta modalidade pedagógica de política, pois se preocupa com a construção de novas maneiras de viver, uma prática liberta de categorias universais modeladoras que se ocupa para além de avaliações e metas. Transversalizar é trazer para o plano o paradoxal entre o aqui, o agora e o de-sossego, forçar a prática com inusitados odores, cores, imagens, sabores, sons, gestos, luzes e sonhos. Através dessa proposição um mundo se descortina. Um mundo no qual lhe convidamos a viver e a habitar. O método não é um modo de lidar com o mundo dado lá fora, mas sim uma prática de performá-lo, de fazê-lo existir. Cambiemos os olhos, sejamos estrangeiros em nossas próprias práticas, fazeres, línguas e territórios.

4. Livro: instrumento de combate

É aposta desse conjunto de textos pensar a transversalidade na escola entendendo o profissional da educação como multiplicador, agente de transformação.

Os textos que compõem esse livro são escrituras. Mais do que palavras colocadas em uma folhas de papel, ao passo em que se coloca sensibilidade em cada obra, são trazidas formas diferentes de performar a composição desse processo, envolvendo criação e trazendo elementos outros para a construção de histórias e palavras, fugindo de uma redação rígida, teórica, fria, distanciada da realidade, apartada do sentir.

Todos os textos dessa coletânea tem sua função, o funcionamento possível em circunstâncias outras que nas suas originárias. Assim, se livro deve ser entendido como uma montagem de peças e engrenagens de uma máquina, uma potente caixa de ferramentas a ser usada caso a caso.

Recusamos, aqui, a perspectiva que incompatibiliza gênero, diversidade e política, um tipo hegemônico de racionalidade que impõe a oposição dicotômica entre teoria e prática, ciência e ideologia. Habitualmente, intervir como educadores pressupõe analisar um território individual, interiorizado ou, no máximo, circunscrito a relações interpessoais, transferindo as produções políticas, sociais e econômicas ao campo de estudos de um ‘outro especialista’. ‘São exteriores à realidade da escola’, talvez seja esse o argumento. Tentar percorrer outros caminhos e recusar esse destino, lançando mão de uma ‘caixa de ferramentas’ teórico-conceitual foi (é) o desafio. Recusar o lugar de ‘ortopedistas social’, com seus saberes prontos em planejamentos metodológicos assépticos, mesmo sabendo que inúmeras vezes fomos (somos) capturados por uma racionalidade disciplinar.

Nossas práticas envolvem uma concepção de mundo, de sociedade, de homem, de humano, exigindo um posicionamento sobre a finalidade da intervenção que fazemos, a qual envolve a certeza de que nossas práticas têm sempre efeitos, exigindo que tomemos, portanto, posições.

Jullien (2009) distingue três conceitos: o universal, o homogêneo e o comum. De acordo com o autor, o universal é um conceito proveniente da teoria do conhecimento, afirmando o significado de uma necessidade lógica. Já o homogêneo é definido como o “duplo pervertido do universal” (Jullien,

2009, p.13), em conformidade aos interesses da produção e da economia. O homogêneo diz respeito à uniformização dos modos de vida, discursos e opiniões, conduzindo a uma ditadura discreta e insidiosa. As subjetividades serializadas do mundo contemporâneo (Guattari e Rolnik, 2000) são um exemplo de realização do homogêneo. Já o comum é um conceito político. Não é dado a priori, mas se enraíza na experiência, se aprofundando e se enriquecendo com ela. Devemos construir um comum que não é pautado em relações de semelhança nem tampouco de identidade.

O comum, portanto, é produzido pela transversalização realizada por práticas da participação. O conceito de comum se define por sua consistência experiencial e concreta e constitui um desafio a ser permanentemente enfrentado. É comum o que é vivido como pertencimento no coletivo. Trata-se de conceito político por excelência: é aquilo que partilhamos e em que tomamos parte, pertencemos, nos engajamos (Kastrup e Passos, 2013).

Comum é exercício. E exercício é sempre o exercício de uma política. Aqui, política do comum. Como acessar (e construir) um mundo comum? Como construir um coletivo, com seus territórios e suas semióticas singulares? Como trabalhar com diferentes atores possibilitando espaço para seus respectivos protagonismos? Que estas perguntas nunca deixem de ser feitas. É preciso acessar (ou traçar) um plano comum, sem o qual a intervenção não acontece. Um comum transversalizado: com os fazeres e os saberes, os professores e os alunos, a universidade e a rua. Transversalizemos.

Referências

Baptista, L. A. & Ferreira, M. S. (Orgs.) (2012) *Por que a Cidade?: Escritos sobre experiência urbana e subjetividade*. Niterói: EdUFF.

Barros, R. B. & Passos, E. (2012). Transversalizar. In: Fonseca, M. G.; Nascimento, M. L. & Maraschin, C. (Orgs.) *Pesquisar na Diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso: 10 Ago 2014.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Apresentação dos temas transversais*. Brasília : MEC/SEF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso: 17 Ago 2014.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional*. Lei nº 9.394/1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso: 10 Ago 2014.

Bueno, S. (2000). *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: FTD.

Foucault, M. (2011a). *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola.

_____. (2011b). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.

Guattari, F. (2004). *Psicanálise e Transversalidade: Ensaio de Análise Institucional*. Aparecida, SP: Ideias e Letras.

Guattari, F. & Rolnik, S. (2000). *Micropolítica. Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Jullien, F. (2009). *O diálogo entre as culturas. Do universal ao multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Zahar.

Kastrup, V. & Passos, E. (2013). Cartografar é traçar um plano comum. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 25, n. 2, p. 263-280.

Rauter, C.M.B. (2003) *Clinica Transdisciplinar*: Texto Didático. Pró-Reitoria Acadêmica, Universidade Federal Fluminense.

Veiga-Neto, A. (2005). *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

UMA DÚZIA DE INCERTEZAS SOBRE A PEDAGOGIA DA DIFERENÇA

Cristiano Brasil
Ian Helmholtz

*“Não entendo. Isso é tão vasto que ultrapassa qualquer entender.
Entender é sempre limitado.
Mas não entender pode não ter fronteiras.
Sinto que sou muito mais completa quando não entendo.
Não entender, do modo como falo, é um dom.
Não entender, mas não como um simples estado de espírito.
O bom é ser inteligente e não entender.
É uma benção estranha,
como ter loucura sem ser doída.
É um desinteresse manso, é uma doçura de burrice.
Só que de vez em quando vem a inquietação:
quero entender um pouco. Não demais:
mas pelo menos entender
que não entendo”*

Clarice Lispector, *A Descoberta do Mundo*.

Um grupo de profissionais de educação se reúne: professores e formandos, equipe gestora, educadores extramuros da escola. A reunião, a princípio, busca elucidacões e respostas em um curso sobre gênero, sexualidade, etnia; educação. O responsável por dinamizar as aulas não pretende dar certezas para ninguém.

Não há fórmula, não há respostas prontas. Há experimentação e estudo, há debate. Os sujeitos ali estão inseridos em um ambiente de construção coletiva, usando de diferenças como motor para repensar seus discursos e os sujeitos envolvidos no educar. Não se planeja encontrar o método como estrutura pré-concebida, mas um método criado por e para as diferenças dentro do ambiente educacional e a partir das experimentações. O que se pretende no decorrer dos encontros é movimentar nossas pedagogias acostumadas a uma nova direção, com múltiplos rumos.

Nessa perspectiva, não há pretensão de apontar modelos de ação, ou fazer entender como inserir os temas citados na educação, por mais que usemos verbos imperativos em alguns casos. Usando as falas recorrentes de professores-alunos do curso GDE, somadas as vozes dos professores e tutores que dinamizam as aulas, reunimos indicações para a construção de novos olhares, pensares e, então, fazeres-interferentes que auxiliem os profissionais de educação a reinventar sua pedagogia, de encontro com que a professora Guacira Louro chama de “Pedagogia das Diferenças”. Entendemos, de uma forma mais acreditada que entendida, que é preciso problematizar as noções de sujeito. Quem é o professor? Quem é o aluno? Partimos de lugares e relações de poder diferentes ao construir o espaço da sala de aula. São diferentes interpretações sobre a vida, o tempo, os relacionamentos, os papéis sociais. Como sujeitos em posições tão diferentes podem dar conta de construir um mesmo ambiente de aprendizagem mútua, e iguais condições de viver suas subjetividades?

O texto que segue representa nossas investigações sobre as conexões que alunos e professores fazem com a vida, e de como podemos nos valer delas para operar o coletivo construído dentro e fora do ambiente escolar. As indicações aqui propostas não se postulam como passos de um manual, estando mais próximas de exercícios de reflexão e sugestões de ação e estudo. Nosso alvo são as estruturas e os discursos marcados por conceitos cristalizados, naturalizados e não problematizados. Quais os seus efeitos e o que se cria, ou não, deles para poder questioná-los. Como podemos, enfim, entender essa pedagogia da diferença? Mesmo que só para criar a inquietação de não entender tudo.

1. Olhar – ato de estranhar o que nos parece natural

Quando pretendemos investigar os mecanismos de manutenção das relações de poder, a primeira ação é direcionar nosso olhar para o que nos parece natural. Estamos inseridos em um universo de sentidos que são construídos por nós, mas que se reforçam de maneiras que por vezes não percebemos. Quais estruturas na escola são formadoras de uma educação sexista? Como o currículo trata as minorias étnico-raciais e sexuais? Há, nos fazeres escolares, espaço para justiça social? Qual a imagem de cultura que os corpos dos alunos e dos professores reflete? Como se operam os dispositivos presentes na escola que mantém a sociedade cis-heteronormativa¹ e branca numa relação de poder privilegiada? “Aquilo para o que temos de nos tornar dotados é então, fundamentalmente, a capacidade de nos deixarmos estranhar pelas marcas; ora, para isso não há método, mas um longo e sutil aprendizado que só acaba na morte” (Rolnik, 1993, p.5). Identificar e entender esses mecanismos nos permite resignificar práticas que as reinteram e construir um constante incômodo com o que parece postulado, nos mantendo em movimento.

1 A Cis-Heteronormatividade é a ordem sexual e de gênero vigente, que se impõe por meio de violências físicas, simbólicas e discursivas contra todo sujeito que escapa do binarismo de gênero homem-mulher, assim como aqueles que não se enquadram em um modelo predefinido de heterossexualidade reprodutiva. Opera por meio de discursos médicos, social e jurídico que invisibilizam pessoas trans* e buscam a adequação dos corpos e das performances desviantes para a norma heterossexual, familiar e de gênero binário.

2. Ouvir – de que lugar o outro fala?

O exercício de ouvir é muito complexo. Não basta absorver o que o outro diz. É preciso realizar o indispensável e impossível exercício de se pôr no lugar do outro. Indispensável, pois nos permite identificar as diferenças da posição que o outro (aluno, responsável, gestor, colega) ocupa em relação a nós. Impossível, pois não há fórmula para vivenciar os constrangimentos e subjetividades do outro. Partimos de posições e conexões com a vida diferenciadas. O que nos cabe é sair da nossa zona de conforto, nossa posição nas relações entre as pessoas, para nos descolar ao lugar que, naquele momento, não ocupamos. Compreender qual nosso papel pedagógico em relação ao outro nos ajuda a identificar as potências que temos. Isso nos permite falar através das diferenças, não acima delas. “A questão não consiste em reconhecer a multiplicidade, mas em ligar-se com ela, em fazer conexões, composições com ela.” (Silva, 2002, p.66)

3. Falar – o que carrega a fala do educador?

Primeiramente, utilizaremos “o educador” como um termo que pretendemos abranger professores, diretores, equipe diretiva, merendeiras e demais profissionais que atuam na escola e fora dela para construção de ações pedagógicas. Após olhar e ouvir, como falar? Do que o discurso desse educador dispõe? Não falamos sozinhos. Falamos com nossa formação, falamos com nossos estudos e falamos com apoio do Estado – pois seguimos as leis da educação propostas pelo Estado, com seus planos e objetivos para a educação dos sujeitos. E o discurso do Estado é construído coletivamente. Fala pelos movimentos sociais, fala pelos estudos acadêmicos e fala pelas conquistas dos cidadãos em relação ao seu bem-estar. Já ouvimos o outro através de suas diferenças, precisamos falar para essas diferenças, tocar naquilo que nos afasta como potência pedagógica. Inclusive aceitando a dificuldade de nos fazer entender.

4. Educar pela tolerância diz muito

Recentemente, a professora Guacira Louro, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, palestrou no evento “Desafios das práticas no campo das transdiversidades”, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Em sua fala, ela esclareceu que uma das acepções da palavra tolerância é de acolhimento. Quando pensamos em questões de garantia de direitos às pessoas, e o papel da escola nesse processo, a ideia de tolerar e acolher se mostra potente. A universalização do ensino trouxe para escola sujeitos que antes eram estranhos a seu espaço, ou o ocupavam de forma segregada. E o faziam por falta de tolerância intra e extramuros. “As modernas sociedades democráticas encerram, portanto, uma contradição entre ter de declarar direitos a todos e a existência de resistência social à sua efetivação” (Oliveira, 1999, p.71). Receber essas pessoas na escola e prezar por sua permanência é criar ambientes de acolhimento. A escola é a nossa casa de tolerância do século XXI.

5. A pedagogia pelas diferenças não é de hoje

O que planejamos construir, uma pedagogia que valorize as diferenças e promova a dignidade a todas as pessoas através da educação, é um projeto de anos de luta dos movimentos sociais, da academia e dos indivíduos historicamente rechaçados à condição de Abjeto². A própria inserção do tema transversal “Orientação Sexual” é ligada diretamente com o processo de visibilidade que os movimentos sociais gradativamente asseguraram para as questões de sexualidade. Conforme nos lembra Louro (2004), a importância deste tema transversal se deu, em 1996, a partir da demanda de informação e profilaxia do HIV. Por mais que a origem não seja uma preocupação com as subjetividades e afetos da sexualidade, a existência do tema transversal nos abre precedente para apoiar nosso trabalho em relação as orientações sexuais.

² Conforme nos explica Richard Miskolci, o abjeto é um termo que “(...) se refere ao espaço que a coletividade costuma relegar aqueles e aquelas que considera uma ameaça ao seu bom funcionamento, à ordem social e política.” (Miskolci, 2012, p.24).

Os educadores que pensam uma pedagogia das diferenças não estão sós. Estão com nomes como Richard Miskolci, Beatriz Preciado, Judith Butler, Guacira Lopes Louro, Michel Foucault, Tomaz Tadeu da Silva e outros professores, gestores e alunos em suas micropolíticas. Há o espaço aberto pela luta e o trabalho a ser realizado para mantê-lo e expandi-lo, por mais conservadoras que pareçam as estruturas da escola.

6. Arme-se de termos técnicos a seu favor

O educador tem um importante trabalho envolvendo seus alunos. É fundamental que ele consiga apontar seus caminhos e suas decisões sem recorrer ao senso comum, apresentando de forma clara como e o porquê de determinada decisão pedagógica. Quando questionado, o educador precisa fugir do “eu acho” e “eu penso” pelo risco que esses termos trazem para a legitimidade de seu trabalho. Saber apontar que conceitos acadêmicos embasaram os seus fazeres, qual objetivo foi planejado metodologicamente para determinada ação em sala ajuda, inclusive, a compreensão do trabalho do educador como projeto político.

Precisamos nos instrumentalizar de forma prática. Ler o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e os estatutos municipais e estaduais de educação. Proteger nossas práticas de questionamentos, sendo profissionais em nossos apontamentos. Se alguém questiona, por exemplo, a menção de religiões africanas na aula de história, saiba apontar a Lei 11.645/08 e sua importância para a educação e promoção de direitos humanos, assim como a obrigatoriedade de sua promoção. É importante entender que somos parte de um projeto maior para o estabelecimento da escola como espaço de garantia de direitos.

7. Expanda o lúdico para além da infância

Quando pensamos em temas transversais (gênero, raça/etnia, orientação sexual, ética, dentre outros), pensamos em como dar conta das discussões de forma profícua dentro de nosso calendário de conteúdos. Apostar no lúdico é uma saída possível. Os profissionais de educação infantil estão familiarizados com os usos do lúdico na aprendizagem e uma rápida busca na internet nos leva a diversos artigos e dissertações sobre o tema, sendo inclusive sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil o seu uso nos projetos pedagógicos. O lúdico ainda possui força de transformação, de forma objetiva ou subjetiva, no ensino fundamental e médio. De forma sutil, podemos tocar em temas que a escola, enquanto instituição, ainda considera tabu.

Não é necessário realizar uma “aula sobre diferença” (embora seja possível). Busque a significação de imagens, o levantamento do discurso dos próprios alunos, jogos com o corpo, multimídias que abranjam o conteúdo curricular e que sirvam de gatilho para questões transversais. Inspire pelas entrelinhas a uma visão diferente dos pensamentos engessados que os alunos trazem de sua vivência. Encerrar o lúdico no espaço da educação infantil é assassinar as possibilidades subjetivas de aprendizagem e mudança.

8. Ostra só produz pérola quando arranhada por um grão de areia

Os grupos vão estabelecendo acordos invisíveis que se dão nas suas processualidades. Estabelecem um *modus operandi* e podem ser mais ou menos flexíveis. Ao nos posicionarmos perante o grupo, perante os encontros, não estamos posicionando um eu pré-concebido. As ideias e pensamentos, sendo passagem de fluxos que nos atravessam, não devem ser pessoalizados através do discurso. Devemos nos esforçar continuamente para desvincular o pensamento da identidade. Os encontros, por si só, abrem a possibilidade para a produção de afetos e afecções. Em contato, um corpo X pode afetar um corpo Y. Este carrega uma marca que Spinoza vai chamar de afecção. Segundo o filósofo, a potencialidade dos corpos se dá nos encontros e na abertura que um determinado corpo apresenta perante a capacidade de sofrer afecções e produzir afetos.

Há um cuidado latente no universo pedagógico. Passamos por diversos discursos acostumados, falas prontas, reclamações que não produzem ações. Desde “os alunos não querem nada” a “minha escola não recebe o investimento que deveria”, até “os alunos não respeitam os professores”. A constância desses discursos nos leva a não questionar a veracidade desses problemas, mas sim o movimento que eles atravancam. Tais enunciados produzem um efeito, trazem consigo um posicionamento político. É preciso problematizar as relações dentro de sua complexidade; significar a paisagem com um olhar que não pretenda entender pra explicar, mas sim compor para problematizar. Colocar os incômodos em quarentena é despotencializar uma vida.

9. Construa o museu de seu próprio trabalho

Deixar que os incômodos extravasem em produções de vida, de arte, em processos de subjetivação, em pérolas, em intervenções. Que as afecções tomem forma. Segundo Rolnik, temos a escrita como um dos processos de subjetivação. “Em minha experiência, é na escrita que o pensamento rende o mais que pode: a escrita convoca o trabalho do pensamento, e lhe traz maior acuidade e consistência” (Rolnik, 1993, p. 8). O relato, como processo de construção de memória, possui uma característica didática. Tratamos aqui, do relato desenvolvido – de maneira informal – pelo próprio educador. Esta produção, que não necessariamente precisa ser escrita, uma vez que o objetivo é fazer conexões com uma memória não narrativa por definição; perpassa descrição de situações, problematizações, idéias e inquietações. Além disso, ainda possibilita um novo contato com o campo e com a experiência e ampliar múltiplas escutas e suas reverberações.

Os estudantes de pedagogia estão agora se tornando familiarizados com o conceito de portfólio³ como maneira de avaliação (Villas Boas, 2005). O que pretendemos aqui é desamararr o portfólio de sua obrigação avaliativa e tornar ferramenta de construção da memória do educador. A partir da rememoração, pensamos novos caminhos, entramos em contato novamente a fim de elucidar – ou não – nossas questões. Dizemos “ou não”, pois nem sempre as questões são elucidáveis, visto que no início do artigo propomos como entender é limitado.

³ De acordo com Maria Eunice Barth Radaelli, portfólio “Consiste em arquivar de forma organizada e em sequência, tudo o que foi trabalhado com relação à uma temática ou a uma disciplina em uma pasta ou arquivo, incluindo aulas, atividades, trabalhos, apostilas, exercícios e pesquisas relacionadas ao assunto.” (Integra disponível em <http://tinyurl.com/pjjpv4v> acessado em set 2014)

10. O tempo não é igual pra todo mundo

Tempo é uma palavra de infinitas vias. Em educação, pensamos no tempo de aula, no tempo de descanso, no tempo de planejamento. Organizamos o tempo segundo Chronos, o senhor do tempo cronológico, medido em horas, minutos e segundos. E, muitas vezes, nos apoiamos em Chronos para dar sentido a toda uma prática educacional. Trata-se do velho discurso de que o aluno precisa estudar pensando em seu futuro. Ou estaríamos nós, educadores, projetando um futuro que, para o aluno, não existe? Pensamos que os alunos, em suas vivências e experimentação de vida, subordinam-se não a Chronos mas a Aion, representante da eterna presença, do jogo e da brincadeira; nos fazendo ter a ideia do “tempo em suspenso”.

Cada uma dessas visões sobre o tempo apresenta diferentes sentidos para estudantes, educadores e responsáveis. A começar pelo tempo de aula. Uma aula para o professor é seu tempo de trabalho, e alunos e alunas entendem o tempo de aula de outra forma, como um tempo de uma disciplina dentro de um dia letivo. Os minutos que o professor tem disponíveis para ensinar são sentidos de diferentes formas por seus alunos e alunas. O tempo de planejamento, por sua vez, nem é compartilhado com alunos, sendo para eles invisível e para profissionais de educação é vitória de uma luta por melhores condições de trabalho.

Indo além, o tempo do professor é focado no passado e no futuro. O professor frequentemente retoma o passado em um discurso saudosista (de um passado abstrato, em seu recorte), ou para acessar a memória do conteúdo que ele já domina e vem repetindo em seu trabalho. Os adultos “conhecem” o futuro dos mais jovens, pois vivenciaram o que seus estudantes agora vivenciam, ou assim acreditam. Para educadores, o caminho parece claro (como se houvesse constância de trajetos). Os estudantes vivem em tempo presente. É irreal a compreensão de futuro, porque significa projetar uma vivência ainda não experimentada. É do círculo das ideias e dos planos o futuro que educadores e educadoras compreendem como futuro de seus discentes. A juventude pode, no máximo, imaginar e colher experiências de outros. Da mesma forma, não se pode mensurar os efeitos da pedagogia pela diferença nos alunos a curto prazo. Não temos poder sobre o sujeito em formação que chegará ao futuro. Cada qual com seu tempo, todos nós.

11. A intervenção é um processo de ter invenção

Todo este texto se construiu por processos de questionamentos a partir da prática, de desconfiar de nossos conceitos cristalizados, de desvelar novos significados. E agora? Se observamos as estruturas normativas do mundo, atentamos a ouvir o diferente na fala do outro, conceituamos nosso trabalho, problematizamos e refletimos; como fazer para interferir no andamento comum do mundo? Os fazeres-interferentes que sugerimos atravessam os alunos de forma criativa, pois acreditamos no poder do lúdico e na força da escola como espaço para proliferação de possibilidades.

A criação, a invenção é uma legítima ferramenta de enfrentamento do que já está posto. Se somos historicamente atravessados por discursos cristalizados, estruturas pouco móveis e instituições normativas, podemos nos rebelar interferindo com outros modos de ação e intervenção. E por “outro” entendemos tudo aquilo que, até então, não era comum ou experimentado. Por mais repetitivas que pareçam determinadas dinâmicas, as potências de resignificação com sujeitos diferentes em tempos, espaços e gatilhos são infinitas. Pode parecer impossível dar conta, no espaço escolar, de garantir dignidade e possibilidades múltiplas de vivência para a juventude. O possível depende da ação. O impossível, da invenção.

12. A mudança ao paradigma gera resistência.

A escola é um lugar conservador. Ela conserva elementos similares por mais de um século como parte indissociável de seu funcionamento: uniforme, carteira, quadro, quadra, secretaria. Aqui não dizemos que esses elementos são os mesmos em todos esses anos, porque não o são – os sujeitos, tempos e espaços modificaram, e a relação destes com a escola a afetaram. O que dizemos é que as marcas estão lá, as estruturas estão lá. Elas nos lembram o que é a escola, como é a sociedade que a escola forma e de que forma educar.

Isso significa que, por mais libertária que seja a ideia de educação que uma escola – essa composta por pessoas, mais que elementos crônicos – projete, haverá sempre movimento contrário às mudanças. A escola faz parte do mundo, não é um espaço alheio. A realidade dos alunos entra na escola e a escola entra na realidade dos alunos. Os conflitos podem vir dessa troca entre escola e o externo, da mesma forma que podem vir entre educadores, entre gestão e alunos e entre responsáveis e educadores. A resistência a aceitar novas propostas sobre antigas verdades parece parte integrante do processo de desconstruir e reconstruir. Estar atento a ela, mais que estar preparado, é potencializar a direção das suas intervenções. Desse conflito surgem também as potências, assim como surgem as resistências. O caminho é incerto, assim como o resultado do caminhar. Tudo bem, há muito o que se ver e aproveitar enquanto caminhamos.

Referências e sugestões bibliográficas:

Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.

_____. (2008) Lei n.º 11. 645, de 10 de março de 2008. Que estabeleça as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e indígena. República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

_____. (1998) Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF.

Foucault, Michel. (1977) Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes.

Louro, Guacira Lopes. (2004) Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica.

Miskolci, Richard. (2012) Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica.

Oliveira, Romualdo Portela. (1999) O Direito à Educação na Constituição de 1988 e seu re-estabelecimento pelo sistema de Justiça. Revista Brasileira de Educação. V. 11, p. 61-74.

Rolnik, Suely. (1993) Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético-estético-política no trabalho acadêmico. In Cadernos de Subjetividade. São Paulo, v. 1, n. 2, set./fev. Págs. 241-251. Publicação do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade - PUC - São Paulo.

Silva, Tomaz Tadeu da. (2002) Identidade e diferença: impertinências. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 79, Ago. pp. 65-66

Spinoza, Benedictus de. (2009) *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Villas Boas, B.M.F, (2005) O Portfólio no Curso de Pedagogia: Ampliando o diálogo entre professor e aluno. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 90, pp. 291-306, Jan./Abr.

PEDAGOGIA COMO PRÁTICA DIÁRIA DE EMANCIPAÇÃO: MÚLTIPLAS VOZES E SABERES EM CIRCULAÇÃO

Heloisia Melino
Mariah Rafaela

“Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e em determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas.”

Guacira Lopes Louro em “O corpo educado, pedagogias da sexualidade”.

Quarenta adolescentes na faixa dos 13 aos 15 anos lacrados numa sala de 48m² com uma porta e duas janelas. A sala tem três ventiladores de teto, só dois funcionam. O mês é fevereiro, início das aulas, pouco antes do carnaval. A cidade é o Rio de Janeiro, a temperatura na rua é de 38°C, sensação térmica de 43°C. Os alunos agitados com o retorno das aulas brincam uns com os outros, fazem piadas, os rapazes mais bagunceiros, do fundo da sala tocam o terror, falando alto, xingando os mais quietos, dançando funk; dentre as moças, algumas pintam as unhas, outras cantam e dançam, duas se entrelaçam aos beijos. Todas e todos aguardam a figura do professor, torcendo para que ele esteja com alguma doença crônica e a diretora irrompa a bagunça em sala avisando que as aulas da semana estão suspensas e os liberem todos para irem à praia. Pra descontentamento das alunas e dos alunos, no entanto, não tarda a abrir a porta uma figura adulta

magra, alta, de pele branca, gênero masculino, cabelos escassos grisalhos, esbanjando austeridade.

O professor atravessa a sala de aula em silêncio. Conforme vai passando, os alunos o observam e vão se calando e aquietando aos poucos. Os mais ousados do fundo da sala soltam piadinha sobre o “aeroporto de mosquito” e os “quatro olhos” do professor “magricela”. Ele para a caminhada, encara-os com seriedade e volta a caminhar. Chegando à escrivaninha, coloca sua mochila por sobre a mesa, senta-se na cadeira, puxa uma pasta e começa a chamada. Alzira, André, Antônia e vai seguindo. Heitor. Silêncio. HEITOR. Silêncio. O Heitor não veio???, exaspera-se o professor. Uma voz tímida e fina ao fundo da sala quebra o silêncio e diz “presente, professor”. Heitor, porque não respondeu da primeira vez? Já tá dormindo no primeiro dia de aula? “Professor, como o senhor já sabe, não quero ser chamada de Heitor, mas de Ludmila. Até a diretora já alterou a chamada e te pediu pra respeitar⁴”. Uma menina não identificada grita “uhmm BICHONA”, voa um estojo pela sala acertando a cabeça de Ludmila e o silêncio da sala é substituído por um mar de gargalhadas de deboche. O caos volta a se instaurar na sala de aula.

4 O Decreto Municipal nº 33816 de 18 de maio de 2011 da cidade do Rio de Janeiro assegura o uso do nome social de pessoas transgêneras no âmbito da Administração Pública Municipal Direta e Indireta, inclusive nas escolas. Pessoas maiores de 18 anos apenas precisam fazer o pedido; pessoas menores de 18 anos precisam da autorização de alguém que as represente legalmente. O decreto pode ser visto em:

<http://www.cedsrio.com.br/site/sites/default/files/DECRETO%20N%C2%B0%2033816%20DE%2018%20DE%20MAIO%20DE%202011.pdf> (acesso em 22 de setembro de 2014)

Pelo Decreto Estadual nº 43.065 de 08 de Julho de 2011, o governo do Estado do Rio de Janeiro também assegura o uso do nome social no âmbito da Administração Pública Estadual Direta e Indireta. O decreto pode ser visto em:

<http://www.abglt.org.br/docs/Decreto%2043065%202011%20RJ.pdf> (acesso em 22 de setembro de 2014)

Nome social é o nome pelo qual as pessoas transgêneras se identificam em sociedade, enquanto não conseguem retificação do nome de registro, que hoje no Brasil só é possível mediante provocação do Judiciário, nos termos da Lei nº 6.015/1973, a Lei de Registros Públicos.

O professor se levanta, bate na mesa e grita exigindo silêncio. Heitor, depois quero conversar com seus pais na sala da diretora. Os outros fiquem quietos que eu vou terminar a chamada e começar a aula. Volta a sentar e termina a chamada. Vamos começar a aula hoje falando da escravidão no Brasil colonial. Peguem seus cadernos e anatem os conceitos chaves, essa matéria cai na prova.

A situação acima é hipotética, mas está bastante presente no cotidiano escolar. Salas de aula pequenas e entupidas, infra-estrutura precária, condições climáticas desfavoráveis, falatório exagerado, xingamentos, brigas e falta de vontade dos alunos de estar ali; o professor, uma figura distante, autoritária e austera, que não se envolve no cotidiano escolar, não está atento aos processos de opressão de sua sala de aula, ao contrário, os reforça. Não quer dialogar com crianças e adolescentes, mas com seus pais e a direção da escola, as outras figuras de autoridade. Não interage com os alunos a não ser para lhes mandar calar e para narrar o conhecimento que traz consigo. Esse professor é a única voz que tem algum valor e que precisa ser ouvida naquele espaço, a qual dita verdades absolutas, razões e certezas. Todo o resto é descartado ou descartável.

Esse padrão de ensino rígido e discursivo dificulta trocas mais profundas entre estudante e professor e até mesmo a formação de vínculos entre os próprios estudantes. Trata-se de uma forma de ensino que não aproxima, não cria laços, não busca transformar as estruturas de opressão presentes na sociedade - ao contrário, as salas de aula servem para educar crianças, jovens e adultos a obedecer, a ficar quietos e a aceitar uma voz que vem de fora, vem de cima do tablado pra baixo, uma voz que não admite contestação e detém o poder de decidir qual história deve ser aprendida e divulgada. Uma forma de Ensino que não incentiva o pensamento, mas a repetição; não coloca em questão a condição humana semelhante de todas e todos os conviventes em sala – segregar alunas e alunos mais quietos e mais calmos, rotulá-los de qualquer xingamento que coloque os diferentes em seu lugar de inferioridade perante quem traz o critério de normalidade tem feito parte do cotidiano escolar. Essa pedagogia prepara crianças e adolescentes para continuarem reproduzindo as estruturas segundo as quais alguns fazem sofrer e dominam, outras e outros sofrem e são alvo de dominação e exploração.

A realidade social é flexível, muda de acordo com o lugar e o tempo, a cultura é um processo local e historicizado, dinâmico. As organizações e hierarquias

sociais que vivemos hoje são fruto de interações entre as pessoas que viveram antes de nós e o que vai acontecer no futuro será reflexo de como vivemos e nos relacionamos hoje. Sempre há margem para mudança. Trabalhar a cultura de forma a alterar as estruturas de relações sociais organizacionais é tarefa complexa, árdua e que requer consciência e comprometimento. Consciência porque precisamos saber o que estamos fazendo; precisamos olhar a realidade, analisá-la historicamente e estar cientes de que os processos que vivemos hoje não são fruto da natureza, mas de interações humanas. Precisamos também estar conscientes de que transgredir e alterar a normatividade que rege nossa vida é possível e precisamos procurar os caminhos para fazer isso. Importante ressaltar que não há um caminho só, uma prática só que leve à transformação. Os caminhos são múltiplos e plurais, as estratégias podem ser várias, necessário é agir sempre em prol da abertura de processos, da descolonização do conhecimento e da emancipação. A maior potência para transformação está em aliar a teoria à prática, pois quando essas duas se prestam ao serviço da libertação coletiva, capacitam uma à outra e entre elas não há brechas. Quanto ao comprometimento, se faz necessário porque a tarefa não é simples e nem rápida, a atuação não pode se dar em apenas uma frente, mas em várias.

O que propomos aqui é pensar a emancipação nas escolas, pelo trabalho entre professoras, professores e estudantes. Trazemos uma proposta de frente de atuação, que não é a única e nem a absolutamente certa, mas uma estratégia sobre a qual refletimos e na qual acreditamos. Pensar uma pedagogia diferente, portanto, que busque métodos de libertação e que estimule e integre esses sujeitos que convivem em sala de aula. Um dos desafios está dentro de sala e na forma como se pode alcançar essa proposta, lidando com a formalidade institucional e com dispositivos que, historicamente, têm proporcionado exclusões e segregações, dificultando processos pedagógicos realmente inclusivos e, mais que isso, de inserção.

A Teoria Queer é um dos instrumentos a contribuir nos processos pedagógicos e interpessoais nas escolas através do aprendizado pelas diferenças (Miskolci, 2012), justamente por problematizar os desafios de uma educação não normalizadora. Ressalta o autor que “o grande desafio na educação talvez permaneça o mesmo: o de repensar o que é educar, como educar e para que educar” (p.51).

Nesse capítulo trabalharemos a necessidade de pensar criticamente o papel da professora e do professor em sala de aula, bem como do estudante. Partindo dos escritos de quem vive esse cotidiano, trazemos reflexões sobre a necessidade de pensar o ensino pra além do conteúdo programático formal cobrado institucionalmente aos que trabalham em sala de aula. Esse capítulo foi escrito enquanto o curso Gênero e Diversidade nas Escolas, parte do projeto Diversidade Sexual na Escola, estava em andamento. Para além das escolas, acreditamos no potencial dessa tarefa para formar sujeitos que se percebam possíveis agentes de mudanças na cultura e na sociedade em que vivemos.

Pode parecer utópico. E é. Importante lembrar, no entanto, que utopia é um não-lugar, algo que não foi realizado e – presume-se – não se pode realizar. Observando a capacidade humana de reinventar-se e reconfigurar-se, no entanto, vemos que já realizamos diversas conquistas um dia consideradas impossíveis de realizar e até mesmo de imaginar: pisar na lua; conversar com pessoas de outros países por uma tela; conexões invisíveis a olho nu; pagamentos por meio de digitação de quatro ou seis números, fazendo transferência entre países de valores, de um dinheiro que sequer é palpável – tudo isso já foi utopia um dia. E por que práticas pedagógicas emancipadoras, que parecem ser algo muito mais simples que todos esses emaranhados tecnológicos, não seriam realizáveis? Cabe a cada uma e cada um de nós colocar a “mão na massa” e os corpos em prática. Esse não-lugar já é ocupado por muitas pessoas, vamos nos juntar a elas.

1. A pedagogia como prática de libertação e transgressão

Gloria Watkins, mais conhecida como bell hooks, seu eu-lírico literário, no livro “ensinando a transgredir”, conta o início de sua trajetória acadêmica, enquanto aluna de educação infantil no sul dos Estados Unidos da América. Nascida em 1952, nessa época ainda vigoravam as leis de segregação racial no sul dos Estados Unidos. Essas leis, apelidadas de leis Jim Crow estabeleciam segregação racial em todos os serviços públicos daquela região e só foram derrubadas em 1965. Sob o lema de “*iguais, porém separados*”, havia segregação em escolas públicas, locais públicos, transportes públicos, até nas forças armadas e em repartições do serviço público federal. Até mesmo o casamento inter-racial era ilegal. Essas leis estabeleciam a supremacia branca, ao tornar as pessoas negras cidadãs de segunda classe e sistematizavam desvantagens econômicas, educacionais e sociais.

Gloria teve sua educação fundamental em escolas segregadas e relata que a educação que recebeu na escola era um ato político na luta antirracista. As professoras da escola em que estudou eram em sua maioria mulheres e se engajavam em nutrir o intelecto das crianças negras para resistir à colonização branca. Gloria fazia parte de um grupo de crianças considerado excepcionalmente dotadas e com quem as professoras trabalhavam uma pedagogia de resistência: se comprometiam a conhecê-las, suas famílias, suas práticas, as igrejas que frequentavam e trabalhavam na missão de prepara-las na missão de edificar a raça negra e enfrentar o sistema segregacionista instaurado no país.

Gloria encontrava dificuldades em casa por ser uma criança curiosa. Sendo mulher, ser inteligente, em si, já era algo transgressor – mulheres inteligentes desafiavam a norma sexista de subserviência aos homens – e ainda sendo uma criança curiosa e investigativa, sua infância não foi fácil dentro de casa; mas Gloria via na escola o lugar aonde ela podia se reinventar e conhecer mundos novos.

Com o fim da segregação racial e início da integração, todo esse projeto de educação engajada para transgressão se perdeu. As escolas mistas eram nos centros urbanos brancos, o que significava que as crianças negras teriam de levar uma hora a mais no ônibus de ida e de volta. A manutenção da supremacia branca, mesmo sem leis, gerava ódio nas crianças brancas, que muitas vezes agrediam

e atacavam as negras, então se evitava o convívio fora de sala de aula. Os professores brancos ensinavam lições que reforçavam os estereótipos racistas, contavam histórias de brancos e não falavam em negros. O lugar dos negros era responder e reagir aos brancos, era obedecer, pois a ânsia de aprender era vista como uma ameaça às autoridades brancas. O ensino nas escolas de integração colocava as pessoas negras à margem do Ensino, como verdadeiras penétras naqueles espaços.

Na graduação e pós-graduação, Gloria reparou a repetição dessas estruturas. Professores sem entusiasmo estabeleciam relações injustas de poder nas universidades, com a construção do conhecimento sendo unidirecional: dos professores aos alunos. O sistema ensinado era o de educação bancária.

No sistema bancário de educação, segundo Freire (1987), a educação é um ato de depositar, em que educadores depositam conhecimento e educandos os recebem passivamente. Trata-se de processo narrativo, o educador faz comunicados, repete dissertações de forma estática e transmite o saber para os educandos, que estão em absoluta ignorância. Essa concepção de educação é reflexo da sociedade opressora e “dimensão da cultura do silêncio”. Trata-se de estimular a ingenuidade dos educandos de receber o conteúdo sem questionamento, posto que não participam do processo de aprendizado. O educador é o sujeito que sabe, que pensa, que diz a palavra, que disciplina, que escolhe, que atua e que tem autoridade; os educandos são objetos dominados que apenas assimilam o que lhes é ensinado, não fazendo reflexão crítica, mas apenas se acomodando e conformando.

A educação “bancária” não pretende transformar o mundo, mas faz parte de um projeto de poder e de dominação, que necessita de pessoas integradas à sociedade para estarem nas margens, no polo de oprimidas e exploradas. Não há que se falar na integração dessas pessoas, elas já estão integradas, como “seres para outro”, como diz Freire. A solução é desestabilizar essa estrutura para transformá-la e para que as pessoas sejam “seres para si”.

Para isso é preciso um projeto de pedagogia crítica, entusiasta, que incorpore educandos como sujeitos no processo do aprendizado. O aprendizado precisa ser libertador.

Na educação para empoderamento, os estudantes participam, são agentes. O saber é coletivizado por meio de relações de interdependência entre professor e estudantes, processos nos quais todas e todos podem interferir, fazer sugestões, colocar interesses e inquietações. A educação se torna um processo multidirecional, em que professora, professor e estudante contribuem mutuamente para o aprendizado de todas e todos envolvidos – a professora e o professor educam, mas são também educados; estudante recebe, mas também transmite. Não se encerrando em si, as identidades se reconfiguram no contato com a alteridade e criam cumplicidades e trocas, que aproximam posições diferentes.

Gêneros e sexualidades são dispositivos históricos que fazem com que as pessoas se compreendam a partir dos mesmos. Como nos lembra Miskolci (2012), “dispositivo é um termo que se refere ao conjunto de discursos e práticas sociais que criam uma problemática social, uma pauta para políticas governamentais, discussões teóricas e até mesmo embates morais” (p. 16). O fato é que a partir de tais dispositivos construiu-se uma ideia de o que é essencialmente normal e anormal. São mecanismos de biopoder e controle que regulam não só comportamentos, mas apreendem as potências da vida.

A sexualidade, compreendida como um aparato, permitiu que o Estado e as instituições nos controlassem por meio daquilo que Foucault denominou “pedagogização do sexo”. Ou seja, um dos grandes investimentos biopolíticos do Estado sempre foi na educação, e a proposta queer é de justamente superar a pedagogização do sexo e transformar a posição da educação não mais como subserviente aos interesses estatais e biopolíticos, mas muito mais comprometida com as demandas da sociedade civil, organizada ou não. (Miskolci, 2012, p.16)

A questão, entretanto não reside apenas no controle das sexualidades divergentes da norma, mas dos corpos, dos gêneros e mesmo da quantidade de melanina que a pele possui. A escola tem operacionalizado suas práticas a partir desses dispositivos que entre outras coisas imputam a alteridade abjeta a interiorização de sentimentos de inferioridade e de que não pertencimento, especialmente se o desvio a norma for tão intenso como no caso de pessoas trans*⁵.

Uma educação libertadora, que envolve e engaja professoras, professores e estudantes, promove o pensamento autônomo, independente e crítico. Essa educação mostra o potencial que podemos ter no processo de transformação cultural da sociedade. Esse pensamento é perigoso, pois busca subverter e transformar a norma de dominação e de opressão. Richard Sennett, historiador estadunidense, em seu livro “A corrosão do caráter” explica como o capitalismo que vivemos nos dias de hoje atua de forma a nos desconectar da realidade, nos deixar inseguros sobre o lugar que ocupamos e nos tirar o senso de pertencimento a uma comunidade. O capitalismo flexível torna a dependência algo negativo, mas a dependência mútua cria laços de aproximação e possibilita a articulação e negociação de interesses em nome da criação de uma comunidade. Individualmente podemos exercer pouca pressão sobre as estruturas de desigualdade, mas enquanto comunidade que cria narrativa conjunta de vida, nossa força social aumenta e nos tornamos pessoas verdadeiramente perigosas.

5 Para fins didáticos, usaremos o termo sexo, para nos referirmos ao que nos é assinalado ao nascimento e gênero como uma construção fruto da organização e relações sociais. Quando nos referirmos a pessoas que percebem seu gênero em consonância com o sexo, as chamaremos de pessoas cisgêneras e utilizaremos os termos transgênero ou trans* como termos guarda-chuva, para fazermos referência a pessoas que se percebem de forma distinta a como foram assinaladas ao nascimento, sejam transexuais, travestis, intersexuais, de gênero não-binário ou gender queer.

O processo de desenvolvimento de subjetivação política acompanha uma educação para transgredir, estudantes se reconhecem sujeitos de seu aprendizado e percebem que podem ter papel de influência nos processos culturais que os cercam. Esses processos costumam se dar como naturalizados, para que não se questionem as assimetrias de poder que geram desigualdades entre gêneros, raças, sexualidades e de outras formas. Uma estratégia de manutenção dessas desigualdades é reificá-las e bloquear mulheres cisgêneras, pessoas trans*, pessoas não-brancas e pessoas não-heterossexuais dos processos de mudança cultural, mas a pedagogia libertadora mostra que esses bloqueios podem ser quebrados.

O projeto de Ensino como instrumento de luta, prática na qual as professoras de Gloria estavam engajadas nas escolas segregadas para crianças negras, não é frequente nas escolas e nas universidades. Nesses espaços de poder professores são apenas narradores e os estudantes memorizam o que lhes é dito, não aprendendo um verdadeiro saber dialógico.

Essa estrutura se mantém na Academia, quando se faz uso de linguagem escrita que seja completamente alheia a linguagem conversada. Gloria, quando fala de teorização, fala da reclamação de estudantes de várias instituições que não conseguem incluir suas obras como leituras obrigatórias, por não serem consideradas suficientemente eruditas. Chama a atenção para como a teoria pode ser usada para afastar ou aproximar e ressalta a necessidade da teoria ser uma conversa escrita, que possa ser transformada em oral. A teoria libertadora precisa ser alimentada pelo testemunho pessoal, tem que servir para capacitar a prática e por ela ser capacitada. A teoria, quando é um processo coletivo para libertação, pode ser um lugar de cura frente às dores que as opressões causam, pode ser um processo de autorrecuperação e assim não haverá brecha entre teoria e prática. É preciso que traga em si a proposta de transformar a vida das pessoas.

2. Saberes contra-hegemônicos: potências e possibilidades na educação

Quais os desafios de educação para as possibilidades? Uma das questões a pensar é o currículo, para além das práticas pedagógicas, que geralmente vem estruturado a partir do saber hegemônico. Os saberes contra-hegemônicos são taxados de subalternos e rotineiramente negligenciados, o que faz com que sua configuração legitime as normalizações nas escolas e universidades, não incluindo questões relativas a gêneros, corpos e sexualidades como possibilidades de estudo. Quando há inclusão, operam sempre a partir de lógicas essencialistas e hegemônicas. Raros são os cursos nas Ciências Humanas e Sociais, por exemplo, cuja grade contemple discussões sobre esses temas.

[A hegemonia] é o resultado da cumplicidade dos dominados com os valores que os subalternizam. Na perspectiva dos saberes contra-hegemônicos – aqui compreendidos como os feminismos, a Teoria Queer e os Estudos Pós-Coloniais – devemos colocar em xeque a forma de criação do conhecimento atual, a epistemologia vigente, de forma a mostrar como seu poder e autoridade derivam não de sua neutralidade científica, mas sim de seu comprometimento com o poder (Miskolci, 2012, p. 49).

Cabe refletir que, mesmo quando discutimos uma educação para as multiplicidades de identidades, continuamos operando através de uma lógica cisnormativa⁶. A lógica das “sexualidades diversas” tem engessado saberes rotulados de subversivos ou cuja proposta teórica ou pedagógica norteie-se por teorias contra-hegemônicas, como a Teoria Queer.

6 A compulsoriedade da cisgeneridade. Também falamos em cisnormatividade quando ignoramos a existência de pessoas que não sejam cisgêneras e criamos teorias que não contemplem e não mencionem a existência dessas subjetividades. A cisnormatividade é dispositivo de exclusão e apagamento de identidades trans*

O transfeminismo⁷ vem constantemente denunciando discursos que invisibilizam alteridades construídas a partir do dispositivo do gênero e não da sexualidade, que acabam por reverberar as invisibilizações e deslegitimações das identidades trans*. A transfobia, que veio narrada na introdução, quando o professor insistia em chamar Ludmila por seu nome de registro e seus colegas de classe a xingaram, agrediram e dela gargalharam, surge como um dispositivo útil que além de violentar corpos e subjetividades que não se adequem a padrões essencialistas de gênero, invisibiliza sujeitos. Como diz Junqueira (2014),

Ao se recusar a chamar [um]/uma estudante [transgênero/a] pelo seu nome social, o/a professor/a ensina e incentiva os/as demais a adotarem atitudes hostis em relação a ela e à diferença em geral. Trata-se de um dos meios mais eficazes de se traduzir a *pedagogia do insulto* e o currículo em ação em processos de desumanização, estigmatização e exclusão e, assim, de reforçar ulteriormente os ditames que a *pedagogia do armário* exerce sobre todo o alunado⁸.

7 Autoras como Jaqueline Gomes de Jesus, Viviane Vê, Emi Koyama, dentre outras, têm constantemente discutido os feminismos a partir de uma lógica não-essencialista e não binárias para repensar práticas e discursos que invisibilizem ou neguem a identidade de pessoas transgêneras. O transfeminismo surge quando mulheres que até então eram silenciadas e invisibilizadas começam a falar e a desafiar as feministas a pensarem a quem estão representando e a quem estão excluindo. De acordo com Koyama (2003), é um movimento fundamentalmente por e para mulheres trans*, que vêem sua libertação a partir da libertação de todas as mulheres, mas também está aberto a homens trans*, pessoas intersexuais, travestis, pessoas não-binárias e outras pessoas que tenham performances consideradas fora dos padrões estabelecidos de gênero masculino e feminino, como dicotômicos.

8 Pedagogia do insulto e pedagogia do armário são expressões usadas pelo autor para se referir aos mecanismos de controle da heteronorma presentes na escola para reforçar e atualizar a heterossexualidade compulsória. De acordo com o próprio autor. Para melhor entendimento, remeter-se à bibliografia.

Na Academia há poucas pessoas trans* a quem se confere legitimidade para trazer ideias discursivas ou teóricas capazes de romper com práticas pedagógicas ou sociais invisibilizadoras e silenciadoras das experiências que vivenciam. As ideias transfeministas têm sido ainda mais combatidas e resistidas justamente por proporem um total rompimento com hegemonias cis-normativas.

A proposta do queer é muito mais fazer um diálogo com aqueles que normalmente são desqualificados do processo educacional e também do resto da experiência de vida em sociedade, e é esse diálogo que pode se tornar a própria educação, mudando o papel da escola. Não é pouca coisa, é realmente ambicioso, um desafio a ser encarado e acompanhado em tudo que tem de promissor e incerto. (Miskolci, 2012, p.37)

A proposta da Teoria Queer, portanto, é servir como instrumento crítico ao pensamento da possibilidade de reconhecimento e legitimação das existências nesse espaço de frequência obrigatória a todas as crianças. O queer não é apenas para as pessoas sexo-diversas, mas para todas as possibilidades de identidades, é um saber contra-hegemônico que visa propiciar o bem-estar e a integridade psicofísica de pessoas transgêneras e cisgêneras, binárias ou não binárias.

Dar visibilidade às experiências trans* e reconhecer suas múltiplas sexualidades é entender essas existências como potências, é insurgir-se contra a anulação da vida e de suas multiplicidades. Os saberes queer devem ouvir e legitimizar as vozes trans* para se construir não só uma escola para todas as pessoas, mas uma sociedade plural e verdadeiramente democrática. Esse é, ao nosso ver, um dever dos discursos contra-hegemônicos.

Logo, trata-se de um método epistemológico para além dos muros das escolas. Trata-se de intensas relações sociais onde corpos e sexualidades estabelecem-se discursiva e politicamente como normais, numa relação hegemônica de poder que se estabeleceu historicamente.

Para se compreenderem os motivos que fazem da escola um espaço destinado, fundamentalmente, a reproduzir os valores hegemônicos, é necessário sair desse espaço, ampliar nosso olhar para a própria forma como a sociedade produz as verdades sobre o que deve ser reproduzido, quais os comportamentos de gênero sancionados e por que outros são silenciados e inviabilizados, qual a sexualidade construída como “normal” e como gênero e sexualidade se articulam na reprodução social.

Essas questões não podem ser respondidas exclusivamente nos limites da escola. Há um projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapolam os muros da escola, mas que encontrará nesse espaço um terreno fértil de disseminação
(Bento citada por Miskolci, 2012, p.52)

Conclusão

Os processos culturais são sempre dinâmicos e submetidos à história. Podem ser reguladores (restritivos, ideológicos) ou emancipadores, comprometidos com a ampliação do que entendemos por humano, inclusivos e plurais. E é desta maneira que deve ser encarado o processo de aprendizado, como emancipador, ampliador das possibilidades de discurso e de debate, sem exclusão e invisibilização de sujeitos cujas identidades causem fissuras nas normas sociais. Todas e todos devem ter acesso a influenciar a realidade, pois é isto que, ao final, é a garantia da verdadeira democracia.

É premente a necessidade de resgatar na atividade de ensino os princípios de combate às opressões que norteavam o trabalho daquelas professoras da infância de bell hooks, Gloria Watkins. Para tanto, precisamos pensar projetos de aulas participativas, que não estejam estruturados em relações de poder e monopólios do saber, aulas aonde a voz circule e estudantes e professores construam-se mutuamente.

Os baixos salários, que levam professoras e professores a trabalhar em mais de uma escola para garantir o sustento; as turmas cheias, que dificultam o contato próximo entre professores e estudantes; a distância entre a moradia e local de trabalho, que fica aumentada com o trânsito caótico dos grandes centros urbanos, são fatores que dificultam a criação de comunidades acadêmicas, comunidades essas que são necessárias para criar laços, tanto entre professores e alunos, quanto entre professores da mesma escola ou de escolas diferentes. É primordial alimentar o espírito de comunidade entre professoras e professores engajados, que por meio do diálogo entre si podem formar poderosas forças para transposição de limites com os quais se deparam no dia a dia.

Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras (Louro, 2010, pp.30-31)

Nesse sentido o curso “Gênero e Diversidade na Escola”, além de trazer temas e sugestões de práticas pedagógicas para abordá-los, tem servido para ser um espaço de intercâmbio e criação de laços, um catalisador da criação de uma comunidade acadêmica entre professoras e professores empenhados em sua função social de instigar crianças, jovens e adultos ao pensamento crítico e à formação de subjetividades políticas interdependentes.

Referências

Buttler, Judith (2003). *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido*, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Herrera Flores, Joaquín (2005). *El proceso cultural. Materiales para la creatividad humana*. Sevilla: Aconcagua Libros.

Hooks, bell (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Junqueira, Rogério Diniz. (2014) *A pedagogia do armário: Heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar brasileiro*. Annual Review of Critical Psychology, 11, pp. 189-204.

Koyama, Emi (2003). *The transfeminist manifesto*. In Dicker, Rory e Pipmeier, Alison. *Catching a wave: reclaiming feminism for the twenty-first century*. Boston: Northeastern University Press.

Louro, Guacira Lopes (2010). *Pedagogias da Sexualidade. O Corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Miskolci, Richard (2012). *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

OLHARES ATENTOS: SOBRE A ESCOLA E A HETERONORMATIVIDADE

Daniel Vieira Silva
Fernanda Pavelchuk

Vivemos um momento histórico atual pela emergência dos temas ligados à diversidade humana, especialmente aqueles relacionados a gênero e sexualidade. Temas esses que estavam à margem das políticas públicas, e ignorados ou cooptados por uma concepção tradicional na escola.

Se há não muito tempo o debate sobre sexualidade na escola era restrito a questões biológicas e de saúde, hoje percebemos a necessidade de se incluir questões voltadas para a diversidade. Essa necessidade reflete questões sociais que emergem a partir da luta de diversos segmentos, passando a ampliar o conceito de sexualidade, incluindo diversas formas de expressão humana. Da mesma forma, a discussão sobre a construção sócio histórica das identidades de gênero passa a habitar o espaço escolar, tornando-se disparadora de dúvidas e possibilidades de trabalho docente. Não se trata de dizer que somente agora a escola está permeada pela diversidade, e sim de que esse fator passa a ser objeto de análise do campo de estudo educacional.

Assim, para além de reconhecer a diversidade em seus atores, a escola passa a refletir sobre as relações que instituem desigualdades. Porém, isso não quer dizer necessariamente que a escola passa a se preocupar com as relações de poder que hierarquizam as diferenças. A presença do debate sobre diversidade na escola também esbarra em questões instituídas, que podem subverter os propósitos e ressignificar o sentido de diversidade.

Louro (2012) nos diz que, caso aceitemos a concepção naturalista da sexualidade como algo que nós “possuímos ‘naturalmente’ (...), fica sem sentido argumentar a respeito de sua dimensão social e política ou a respeito de seu caráter construído”. Por outro lado, ao compreendermos que a sexualidade

está envolta em diversas representações simbólicas e práticas discursivas que são resultados de processos culturais, podemos desenvolver uma análise crítica das relações sociais que constroem significados nos corpos, e estão inseridas nas redes de poder de uma sociedade.

A escola fala de sexualidade. Não se trata de uma abertura ao tema, pois o mesmo está presente. Segundo Foucault (1979), a escola é ferramenta de disciplinarização e de governo dos corpos. A preocupação com o sexo, em uma perspectiva higienista esteve/está presente. Logo, não houve educação escolarizada que não fosse também uma “educação sexual” (César, 2011, p.273). E mesmo em casos não intencionais, a sexualidade esteve presente na escola, a partir do seu modo de organização e dos discursos ali praticados. Ou seja, mesmo em momentos onde não se pretende falar de sexo ou sexualidade, diversos discursos que se ancoram em questões morais e estão atrelados a relações de sexo e sexualidade são utilizados.

Os referenciais utilizados pela escola ao falar de família, relações de afeto, relações de gênero são baseados na heteronormatividade. Embora seja possível, hoje, encontrar tentativas de trazer para a discussão outros modelos de família que não somente a heterossexual, prevalece o modelo nuclear burguês de família como referencial. Não se trata de falar de qualquer relação de afeto, mas sim destacar os limites sobre como e com quem se pode demonstrá-lo. Através das classificações do que é de menina e o que é de menino, a escola reproduz os modelos hegemônicos de gênero, naturalizando-os.

Assim, o discurso da sexualidade é um elemento importante nas práticas educacionais. A construção de sujeitos específicos, a partir de uma educação sexual, foi e ainda é muito presente na escola. Tal preocupação é baseada em uma ordem higienista, sanitária e moral. Todavia, os discursos pretendem formar determinado tipo de sujeito, em uma determinada sociedade que possui seus valores éticos e morais. Assim, o discurso da sexualidade na escola pretende formar o sujeito que esteja de acordo com os padrões normais de gênero e sexualidade.

Em casos específicos, como a educação sexual, essa vigilância é explícita e inclusive diretamente dita. Em outros, como no ensino da biologia, existe a pretensa ideia de neutralidade científica, onde as questões puramente orgânicas do sexo são ditas. Porém, o discurso da neutralidade da ciência se mostra falacioso,

pois determinado modelo é utilizado quando ocorre a reprodução de padrões de normalidade onde somente as relações heterossexuais são estudadas, onde o objetivo para esta relação é unicamente a concepção e quando não se levam em conta fatores emocionais e afetivos que oferecem sentido para nossas ações. Ou seja, pretende-se falar de sexo, sem falar de sexualidade. Enquanto o sexo seria o ato sexual, pura e simplesmente como uma tarefa instintiva, a sexualidade englobaria questões humanas como atravessamentos psicológicos, morais, afetivos, etc. Porém, é possível falar de sexo sem falar de sexualidade? Ao se “isentar” de discutir as características da sexualidade, não estaria a escola fazendo justamente o oposto: veiculando determinado modelo de sexualidade como único, como padrão?

Passando pela naturalização da diferença até o questionamento de construções sociais hegemônicas, não se pode negar que a escola não somente vive a diversidade; ela fala sobre diversidade. Mais do que ter seu espaço habitado pelas diferenças, ela produz diferença.

1. Escola e diferença

Podemos considerar diferença a partir de diferentes aspectos. Partindo da noção de diferença como algo que distingue, podemos afirmar que todos somos diferentes, em diversos aspectos. Mas, essa diferença que é compartilhada por todos, e que até certa maneira nos faz sermos iguais pela nossa diferença, não se dá numa relação pacífica ou horizontal. A partir da construção de modelos sociais hegemônicos que ocupam o lugar de sujeito-padrão, todas as características que fogem a tal modelo são consideradas “diferentes”. Percebemos então que o “diferente”, nesse caso, é aquilo que foge à regra social, é o que se chamava de anormal, desviante. Dessa forma, a noção de diferente não abarca toda e qualquer pessoa; pelo contrário, busca englobar uma variedade de grupos sociais que estão em discordância com o modelo hegemônico. Como essa é uma relação conflituosa, e os grupos subalternizados se colocam em uma posição de confronto, de reivindicação de direitos e reconhecimento, a escola passa a ter que lidar com essa questão, adotando um discurso que sirva a atenuar as manifestações de discriminação que surgem em seu espaço. Assim, surge a necessidade de se trabalhar a diversidade, que se torna problemática a partir da ótica da tolerância.

Nota-se frequentemente, na escola, um discurso pronto de tolerância à diferença. E, nesse discurso, a diferença está sempre no outro, no externo, no alheio. Neste contexto, a diferença é aquilo de que falamos com cautela e distância e que toleramos. A diferença é aquilo que mencionamos existir, mas nunca como uma possibilidade legítima, uma identidade possível ou chance real de ser, mas como o tolerável caso inevitável, o suportável se não houver outro jeito de lidar com a questão. A diferença é problema no contexto higienista da tolerância, porque neste contexto a diferença é desvio de um suposto caminho certo.

Silva (2005) nos chama atenção para a análise sobre a identidade e diferença, em especial para as oposições binárias. Nessas relações, um dos termos encontra-se em posição privilegiada em relação ao outro. Problematizar as relações de poder presentes na identidade e na diferença representa questionar as ordens binárias pelas quais elas se organizam (p. 4).

A posição privilegiada ocupada por um dos termos nas oposições binárias leva à normalização como forma privilegiada de hierarquização das identidades e

diferenças. Normalizar, conforme coloca o autor, significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. (Silva, 2005).

A diferença ou diversidade que pensamos ao trabalhar nos processos educativos está guiada por essa relação de privilégio presente nas ordens binárias. Quando se fala de diferentes, estamos falando de grupos que não estão na posição privilegiada do binarismo. Mais uma vez Silva (2005) explica esse ponto quando diz que “a força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade”. A identidade normal é, portanto, tida como a única identidade, invisibilizando as outras e não permitindo que elas sejam vistas como possibilidades de ser.

Não é difícil reconhecer nos binarismos sociais quem ocupa a posição privilegiada. Para aquelas que não estão em tal posição, as políticas de diversidade são construídas. Contudo, se tais ações de diversidade não forem pensadas em uma perspectiva de rompimento de tais binarismos, onde um dos termos será privilegiado, não estaremos falando em práticas emancipatórias.

Analisando por essa perspectiva, o reconhecimento de tal padrão social permite uma reflexão sobre a produção da diferença. A partir de que momento nos reconhecemos diferentes? Diferentes em relação a que/quem? Caso fosse a discussão sobre a diferença algo voltado apenas para demarcar que todos/as somos diferentes, não haveria necessidade de ações voltadas à inclusão de grupos historicamente excluídos. Logo, assumir que o “se reconhecer diferente” não é uma experiência vivenciada por qualquer pessoa se torna importante para compreender porque é importante hoje pensar sobre diversidade.

Louro (2012) traz a reflexão sobre os modos que a escola produz a diferença, através da escolarização dos corpos e das mentes. A autora traz a reflexão de Foucault sobre a disciplina para nos levar a analisar práticas cotidianas escolares, que fabricam indivíduos. Assim, Louro questiona determinadas práticas que estão naturalizadas, lançando um olhar questionador a elas.

Filas, brincadeiras, trabalhos, aptidões. Todos esses elementos divididos por gênero. Antes mesmo de surgirem conflitos, a escola demarca o binarismo de gênero. A divisão por gêneros é explícita, e as atividades destinadas a cada um

também. Porém, como a escola lida quando as expectativas de gênero não são correspondidas?

Meninas e meninos aprendem, antes de seu ingresso escolar, o que é ou não permitido para seu gênero. Não podemos responsabilizar unicamente a escola por essa construção binária de gênero. Assim como Louro:

(...) não pretendo atribuir à escola nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. É preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm “efeitos de verdade”, constituem parte significativa das histórias pessoais (2001, p. 21).

Podemos perceber que a escola pouco faz para romper com essa dicotomia, acabando por naturalizá-la. Não apenas reafirma as construções sociais para cada gênero, como produz novas formas de divisão. Ao dividir meninos e meninas em diversas atividades, a escola está produzindo outras formas de divisão por gênero que só fazem sentido naquele espaço. Em qualquer outro lugar, as filas não são divididas por gênero, mas na escola sim.

2. A heteronormatividade

Para compreender a ordem heterossexual como o padrão de normalidade, são evocados uma série de discursos, colocando em evidência o conceito de dispositivo, de Foucault (1988):

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (1993, p.244).

Ou seja, em relação à sexualidade diversos discursos foram e são produzidos, visando instaurar e produzir verdades. O conceito de dispositivo nos auxilia a perceber que existe uma ligação entre discursos, e essa rede visa normatizar as identidades. Até mesmo os saberes produzidos em diferentes “áreas”, como no campo jurídico e no campo científico, formam um todo que cria um estatuto capaz de legitimar os padrões sociais instituídos.

A perspectiva biológica é utilizada para se estabelecer uma ordem natural, não considerando a dimensão social e política da sexualidade (Louro, 1997). As leis são utilizadas no campo jurídico para instituir o que pode ser considerado igual aos olhos do Estado e, conseqüentemente, da sociedade. No campo educacional, perpetuamos modos de subjetivação que obedecem ao padrão heteronormativo, contribuindo para a naturalização de determinados comportamentos e a normalização de outros.

Assim, nosso olhar é construído baseado em uma perspectiva heteronormativa, onde as condutas para cada papel de gênero são demarcadas de acordo com os padrões de feminilidade e masculinidade, e onde a orientação heterossexual é compreendida como única possibilidade natural de expressão da sexualidade.

É preciso refletir de que maneira os dois processos (gênero e sexualidade) se articulam para que possamos compreendê-los sob a égide da heteronormatividade. Utilizamos o referencial de Rich (1980) para discutir esta questão. A autora

utiliza o termo *heterossexualidade compulsória* para compreender de que maneira gênero e sexualidade estão interligados, oferecendo sentido ao discurso hegemônico, quando este estabelece que, para que os corpos façam sentido, é necessário que haja um acordo entre sexo e gênero, orientados dentro da lógica heterossexual. O termo compulsório é utilizado principalmente para destacar o caráter naturalizado da ordem heteronormativa.

A heterossexualidade compulsória produz e exige um alinhamento entre sexo, gênero e desejo. As três instâncias – sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual – incidem uma sobre a outra. Na perspectiva social, existem expectativas que são guiadas através de uma conexão entre os três estágios.

A congruência é exigida a partir do sexo biológico, ou órgão sexual. Logo, se uma pessoa nasceu com pênis, espera-se que ela venha a se compreender em uma identidade de gênero masculina, e que tenha orientação heterossexual. Da mesma forma, tendo a pessoa nascido com vagina, a premissa social estabelece que ela se identificará com o papel de gênero feminino e sentirá atração sexual somente por pessoas do sexo e gênero opostos.

Logo, de acordo com o órgão sexual com que a pessoa nasceu, a construção social será masculina ou feminina. O meio social agirá baseado em conceitos historicamente e socialmente construídos para cada gênero. Dentre estes conceitos, está o sexual. É parte fundamental da concepção de gênero o desejo sexual voltado para pessoas do gênero oposto. Assim, a construção de gênero necessariamente engloba a naturalização da heterossexualidade. Por isso o conceito de heteronormatividade compreende este processo.

Compreender o processo em que a heteronormatividade se constrói é necessário para que a naturalização de determinadas relações seja desconstruída. Afinal, o conceito serve justamente para expor o caráter naturalizado das relações heterossexuais no que tange gênero e sexualidade, marginalizando e negando outras expressões. Não se trata de negar a heterossexualidade, e sim de não compreendê-la como única e natural forma de expressão de nossa sexualidade, e compreender que a construção de gênero estabelece padrões de normalidade que ignoram as múltiplas formas de expressão humana.

3. Em busca de uma educação não heteronormativa

A busca de uma educação não heteronormativa passa, necessariamente, pela desnaturalização de determinados saberes que estão incrustados em nosso entendimento social. Enquanto sujeitos também passamos por um processo de subjetividade que é atravessado por conhecimentos construídos sócio-historicamente.

Entender a educação como um ato político é fundamental se pretendemos encontrar novas práticas pedagógicas que possam abarcar a discussão sobre diferença e identidade em uma perspectiva emancipatória. Além disso, compreender a escola como espaço político é o ponto de partida para pensarmos nessas questões. Afinal, a escola como instituição não está fora da sociedade nem à parte dela.

Infelizmente, em muitos casos a escola tende a ignorar as manifestações sociais que se debatem dentro dela. Por muito tempo, a instituição buscou uma neutralidade em relação às questões sociais, reduzindo seu papel à transmissão de saberes científicos acumulados pela humanidade. A grande problemática que se encontra nesse pensamento é que a neutralidade não é algo possível, seja nas questões sociais e até mesmo nas científicas. A ciência, produzida por sujeitos, também se encontra em relações de poder. Reproduzir o saber científico como se este não privilegiasse determinadas questões é parte do processo de naturalização de determinados saberes.

Porém, ainda que não seja mais possível partilhar dessa busca pela neutralidade, é compreensível que a escola por tanto tempo tenha procurado se manter alheia em relação a tabus sociais. Principalmente porque estes tabus não são da escola, mas sim da sociedade de forma geral. São nossos tabus. Será que nós, sujeitos, estamos preparados para desconstruir na escola as práticas discriminatórias? Como desconstruir algo na escola, quando as questões estão naturalizadas em nós? A escola não está separada da vida em sociedade; os conflitos políticos de outros núcleos estão também presentes nesse espaço. Os sujeitos atuantes na escola são sujeitos atuantes no mundo e estão influenciados e afetados por discursos e relações de poder que produzem determinados discursos.

Partimos a todo o momento de pressupostos. Partimos, principalmente, de nossos conhecimentos, nossa leitura de mundo. Quando dividimos turmas em meninos e meninas, seja em filas ou atividades, partimos de um conhecimento de mundo que temos. Reproduzimos práticas que estão naturalizadas socialmente e fizeram parte de nosso processo de subjetivação. Reproduzimos, apenas. E, no entanto, através dessa reprodução um tanto quanto automática, produzimos realidades e regras de ser. Damos prosseguimento ao ciclo de subjetivação que segue formando o mesmo pensamento. Manter o olhar atento nos permite questionar essas práticas quase que mecânicas.

O exercício inicial para que nosso olhar esteja atento é a difícil compreensão de que nós, enquanto sujeitos, reproduzimos a todo momento estas questões. Difícil, pois tendemos a negar que as relações de poder que instituem a discriminação passam por nós. No discurso sobre diversidade atual, por muitas vezes ouvimos falas motivadas contra a discriminação, que não encontram dificuldade em apontar o dedo para as práticas alheias, não se intimidam em denunciar o racismo, o sexismo, a transfobia e a homofobia na educação. Todavia, ainda encontramos muita dificuldade em aceitar que nós fazemos parte e reproduzimos todas essas violências, cotidianamente.

Atualmente, o racismo, graças à luta de movimentos sociais, é condenado não somente pela via legal, mas também pela via moral. Isso significa que, socialmente, repudiamos atos de racismo. Conseguimos nos revoltar com manifestações racistas. Sem dúvida é uma grande mudança de paradigma, levando em conta que somos uma sociedade que aboliu a escravidão há pouco tempo histórico. Conseguimos condenar uma pessoa que grita agressões racistas em um jogo de futebol ou em uma sala de aula. Porém, conseguimos desdobrar este reconhecimento em práticas emancipatórias que reconheçam a pessoa negra? Em nossa prática pedagógica, desenvolvemos possibilidades de se conhecer a história da população afro-brasileira, valorizando e levando para a sala de aula informações que possam contribuir na inclusão da pessoa negra nos espaços sociais? Não se trata de dizer que incorremos em erro quando condenamos uma pessoa por reproduzir falas racistas. Pelo contrário, esse reconhecimento de agressões voltadas especificamente contra pessoas negras como racismo é uma conquista. Trata-se de não considerar isso suficiente. Não basta reprimir manifestações racistas, quando a escola permanece utilizando um referencial eurocêntrico em suas ações.

Da mesma forma, é suficiente apenas reprimir uma criança que chama outra de viado? Basta condenar o ato? Mas a escola está falando de relações homoafetivas? Estamos dando visibilidade à pessoas homossexuais na escola, de modo a romper um silêncio que reproduz discriminação? A escola está discutindo com estudantes as construções de gênero?

A reflexão sobre a própria prática docente é fundamental, pois permite a construção de possibilidades. O olhar atento ao que se pretende trabalhar pode disparar questionamentos que antes não eram feitos por estarmos inseridas/os em uma ordem heterossexual. Em nossos planejamentos e práticas pedagógicas, reproduzimos a todo instante os modelos de gênero e sexualidade hegemônicos. Se nosso olhar estiver disposto a perceber as naturalizações (re)produzidas por nossas atividades enquanto docentes, poderemos então produzir novas práticas, que percebam os sujeitos como múltiplos, reconhecendo a diversidade e discutindo as relações de poder que a permeiam.

Tais questões tornam-se norteadoras para o questionamento necessário se pretendemos construir uma escola que não somente seja habitada pela diversidade, mas que a compreenda como parte de relações sociais que agridem, violentam e matam as pessoas que encontram-se fora dos padrões de gênero e sexual. Percebemos o quanto é insuficiente falar de uma diversidade sem nome, neutra. Todas as pessoas são diferentes, porém algumas diferenças continuam estigmatizadas como anormais.

Há que se discutir as possibilidades de ser fora do discurso tolerante ao Outro - que abarca muito mais reações do tipo “tudo bem ser gay, mas na minha família, não” - e se compreender que as existências se dão de formas múltiplas e variadas; tentar menos enquadrar pessoas nos moldes antigos da heterossexualidade compulsória e nos papéis de gênero há muito entrijecidos e passíveis de desconstrução - descentralizar o indivíduo branco, cisgênero e heterossexual e mostrar aos/às estudantes outros modos de ser para que eles/elas saibam que esses modos de ser são possíveis. Porque essas pessoas existem na escola e são invisibilizadas. São caladas e escondidas pelo discurso falho da diferença estar no outro. A diferença não está no outro. A diferença somos nós.

A atenção da escola está na discriminação à aluna “masculinizada”, nos olhares de censura ao professor que “não se dá ao respeito” ao colocar fotos com o parceiro no próprio perfil nas redes sociais, nas filas divididas entre meninos e meninas e nas brincadeiras que cada um pode fazer, nas posturas recomendadas a cada gênero, nas danças das festas junina e de primavera, entre outras muitas práticas facilmente identificáveis na escola. E o que se propõe a partir dessa discussão é justamente que essa atenção mude de foco. Que haja um giro. Que venha a mudança, a transformação nesse olhar atento da escola. Que no lugar de reprimir o aluno homossexual por “dar muita pinta” ou a menina que quer jogar futebol no lugar de brincar de boneca, a escola esteja atenta para o que esse tipo de reprimenda produz. Que, ao invés de temer o que os pais podem dizer a respeito de meninos dançando juntos numa festa junina, a escola possa mostrar que dançar junto não quer dizer interesse sexual (e, se quisesse, porventura, que isso não é um problema, um distúrbio, um desvio do que é certo).

Por fim, é preciso que a reflexão que este trabalho propõe esteja na escola e faça parte das discussões travadas pelos autores desse espaço, para que essa instituição possa tomar um posicionamento. O não-posicionamento, ao se pretender neutro, elege uma perspectiva. Ao negar tocar em assuntos polêmicos, a escola corre o risco de legitimar as relações de opressão dentro e fora dela. Isso acontece porque essa isenção não é feita desvinculada dos padrões de normalidade. A pretensão de neutralidade da escola toma como referência, sem questionar, os modelos hegemônicos de gênero e sexualidade. Ao invés de se fugir do conflito, ela o reforça sem buscar a reflexão necessária para lidar com as diferenças.

Em um momento histórico de abertura às minorias, é preciso que as perspectivas utilizadas ao trabalhar a diversidade sejam emancipatórias. Caso contrário, estaremos apenas colocando cada um em seu devido lugar, de forma violenta e discriminatória, sem buscar outras compreensões sobre as múltiplas formas de expressão de toda pessoa.

Referências

Butler, Judith. (2000). Corpos que pesam. In: Louro, G. L. (Org.) O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. (2003). Problemas de gênero: *feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Editora Civilização.

Caetano, Marcio. (2013). Movimentos curriculares e a construção da heteronormatividade. In: Rodrigues, A. Barreto, M. A. S. C. (orgs.) Currículos, gêneros e sexualidades: *experiências misturadas e compartilhadas*. Vitória: Edufes.

César, Maria Rita A. (2011). As novas práticas de governo na escola: *corpo e sexualidade entre o centro e a margem*. In: Castelo Branco, G.; Veiga-Neto, A. (orgs.) *Foucault filosofia e política*. Belo Horizonte: Autêntica.

Foucault, Michel. (1988). História da Sexualidade I: *a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

_____. (1984). História da Sexualidade II: *o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

_____. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Guattari, Felix. (1996). Micropolítica: *cartografias do desejo*. Petrópolis: Editora Vozes.

Junqueira, Rogério Diniz. (2009). Políticas de educação para a diversidade sexual: *escola como lugar de direitos*. In: LIONÇO, T. DINIZ, D. (orgs.) *Homofobia e educação um desafio ao silêncio*. Brasília: Editora UNB.

Louro, Guacira Lopes. (2012). Gênero, sexualidade e educação: *uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Editora Vozes.

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

Santos, Elis Regina F. dos. Santiago, Idalina Maria F. L. (2010). Relações de gênero na perspectiva dos/as professores/as do ensino fundamental. In: _____ (Orgs.) *Gênero e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares*. Campina Grande, PB: EDUEPB.

Scott, Joan Wallach. (1988). “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva a partir do original inglês (Scott, J. W. *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press, 1988. PP. 28-50.), de artigo originalmente publicado em: *Educação & Realidade*, vol. 15, nº 2, jul./dez. 1990. Tradução da versão francesa (Les Cahiers du Grif, nº 37/38. Paris: Editions Tierce, 1988.) por Guacira Lopes Louro.

Silva, Tomaz Tadeu da. (2005). A produção social da identidade e da diferença. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes.

EDUCAÇÃO, POLÍTICA E SOCIEDADE: SOBRE A INCLUSÃO

Marcello Furst de Freitas Accetta
Thamiris Oliveira de Oliveira

Perfeição

*“Vamos festejar a inveja
A intolerância e a incompreensão
Vamos celebrar a violência
E esquecer a nossa gente
Que trabalhou honestamente a vida inteira
E agora não tem mais direito a nada
Vamos celebrar a aberração
De toda a nossa falta de bom senso
Nosso descaso por educação
Vamos celebrar o horror
De tudo isso – com festa, velório e caixão
Está tudo morto e enterrado agora
Já que também podemos celebrar
A estupidez de quem cantou esta canção.
(...)
Venha, o amor tem sempre a porta aberta
E vem chegando a primavera -
Nosso futuro recomeça”.*
(Legião Urbana)

Esse texto é fruto de uma inquietação de nossa trajetória profissional e pessoal e se dá a partir da relação entre aproximação e distanciamento das discussões que proporemos a seguir.

Enquanto discentes em nossos cursos de graduação em psicologia e serviço social, tivemos a oportunidade de estagiar em uma instituição filantrópica voltada para o atendimento e reabilitação de pessoas – em sua maioria – com alguma deficiência congênita. Nesse local nos foi dada uma oportunidade de de cada dia entrarmos em contato com as dificuldades e as particularidades que cada pessoa e, assim, nos aproximarmos de uma realidade opaca no dia-a-dia e em nossas formações.

Com o passar dos anos nos encontramos em outra atividade de extensão – agora voltada especificamente para a área da educação e da diversidade de gênero e sexual. Local onde descobrimos nosso passado em comum e iniciamos uma jornada de trabalho dedicada à inclusão e debate dessas temáticas nas escolas. Dentre as atividades do Projeto Diversidade Sexual na Escola (Universidade Federal do Rio de Janeiro) a execução e atuação no curso Gênero e Diversidade na Escola⁹– financiado pelo Ministério da Educação – nos leva à elaboração desse texto.

9 O curso (GDE) foi ofertado pela primeira vez em um projeto piloto em 2006. O curso tem como objetivo capacitar professores das escolas públicas para lidar com a diversidade nas salas de aula, enfrentando atitudes e comportamentos preconceituosos em relação a gênero, raça e às diversas orientações sexuais. Essa ação foi resultado de uma parceria da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) com o Ministério da Educação, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIRJ), o British Council e o Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/UERJ). O projeto é executado e se materializa através das Universidades públicas, que possuem autonomia para desenvolver a formação dos professores. Inicialmente o curso se materializava sobre o nome Gênero e Diversidade Sexual na Escola (GDS), mas sofre efeito dos conflitos políticos e do veto presidencial ao kit de combate à homofobia nas escolas em 2011 (batizado por seus opositores e popularmente conhecido como “kit gay”) e se torna o então GDE.

Ao assumirmos uma das oito turmas¹⁰ dessa edição do curso, após todo o período de estruturação; inscrição e seleção das/dos cursistas em nosso primeiro encontro com a turma somos alertados para algo que deixamos passar. Discutimos inclusão, paridade, educação e práticas pedagógicas o tempo todo e não levamos em momento algum em consideração a acessibilidade e a inclusão de cursistas com deficiências. Falha essa que se inicia antes mesmo da ficha de inscrição – que não contemplou tal campo – até mesmo a escolha da sala de aula, que só poderia ser acessada por uma estreita escada. Um de nossos cursistas é uma pessoa com deficiência física e assim se apresentou em nosso primeiro contato com a turma. A reflexão sobre a construção do curso, assim como quais práticas inclusivas estamos debatendo e implementando em nossas escolas, nos tomou e disparou a escrita desse texto. A retomada de um olhar ou uma nova forma de se ver e pensar as ações em educação.

Buscamos, dessa forma, mostrar brevemente alguns processos pelos quais se deram as legislações e políticas públicas voltadas a pessoas com deficiência, focando nas políticas de educação através de conquistas originadas na mobilização e luta da sociedade civil pelas mesmas condições de acesso material, infraestrutura e serviços sociais em pró de uma sociedade em que respeite as diferenças e singularidades de cada uma/um. Convidamos assim a uma maior aproximação dessa discussão, visando reduzir o distanciamento que se apresenta comumente e que torna opaca a vida de muitas pessoas.

10 No curso de Gênero e Diversidade na Escola (GDE), promovido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no ano de 2014 foram organizadas oito turmas distribuídas no território do Rio de Janeiro, onde duas delas são no Centro da cidade do Rio de Janeiro; duas na Cidade Universitária; duas na cidade de Itaboraí; uma turma no bairro de Botafogo no Rio de Janeiro; e uma na cidade de Duque de Caxias.

1. Yogyakarta e Salamanca – uma viagem com escalas

Há a necessidade de que viajemos mais pela história e a promoção dos direitos humanos ao longo dos últimos anos. Talvez uma das falhas em nossa atenção tenha sido escolher e visitar somente um destino e perder assim não só toda a complexidade dos sujeitos, mas todas as histórias que nos atravessam.

A Declaração de Salamanca (1994) e os Princípios de Yogyakarta (2006) são ambos resultados de encontros e processos políticos internacionais apoiados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que visam a garantia de direitos a todas e todos, independentemente de suas diferenças particulares.

Os princípios de Yogyakarta (2006)¹¹ tratam da aplicação internacional da legislação sobre direitos humanos relacionadas à orientação sexual e identidade de gênero. É um documento que fornece subsídios para a Organização das Nações Unidas e para que todos os Estados possam reconhecer e combater as desigualdades e violências na vida de pessoas que não pertençam aos modelos da heteronormatividade¹² e os não-cisgêneros¹³.

11 Ao princípio dos anos 1990 o debate dos Direitos Sexuais e dos Direitos Reprodutivos se dão como extensão dos direitos sociais, civis e políticos. Apresentando avanço e legitimação desses termos pela Conferência Internacional sobre População e desenvolvimento no Cairo (1994) e pela IV Conferência Mundial da Mulher em Pequim (1995). Os Princípios de Yogyakarta são desenvolvidos em novembro de 2006, em Yogyakarta, Indonésia, durante uma conferência organizada por uma coalizão de organismos internacionais coordenada pela Comissão Internacional de Juristas e o Serviço Internacional de Direitos Humanos. Teve o objetivo de desenvolver um conjunto de princípios jurídicos internacionais sobre a aplicação da legislação internacional às violações de direitos humanos baseadas na orientação sexual e identidade de gênero, com intuito de dar mais clareza e coerência às obrigações de direitos humanos dos Estados no tocante a essa temática. (Carrara, 2010).

12 Heteronormatividade entendida como a promoção realizada pelas instituições e/ou indivíduos através de um discurso que promove uma superioridade em relação às demais sexualidades subordinando-as e colocando-se como único modelo (Welzer-Lang, 2001).

13 O termo cisgênero explica a compulsoriedade da designação do gênero ao nascimento. Apesar do gênero ser socialmente construído e múltiplas possibilidades possam existir, há um processo social e jurídico de normatização que caracteriza compulsoriamente o gênero apenas em termos binários, associado à aparência genital. A cisgeneridade dá visibilidade a esse processo de normatização que tem como consequência a criminalização de algumas identidades em detrimento de outras.

Já a Declaração de Salamanca (1994)¹⁴ trata dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, buscando a melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles que não são contemplados em suas necessidades.

Os dois documentos são exemplos e referência para políticas públicas pautadas nos direitos humanos e consequentemente para se pensar a educação. Não somente na educação como via de inclusão das pessoas com deficiência, mas também como instrumento para redução das desigualdades e das violências, já que a escola costumeiramente é um lugar propício para que ocorra segregação. O sistema educativo é uma maneira política de se manter e se apropriar dos saberes e poderes, mantendo um tipo de subjetividade dominante e suas correspondentes expectativas, tanto relacionadas à complexidade física ou de habilidades, como de gênero ou sexualidade. O sistema educativo se dá, dessa forma, através da qualificação e fixação dos papéis daqueles sujeitos que lá “podem” habitar. (Foucault, 1996).

Por muito tempo deixamos de “visitar” Salamanca e acreditamos que, por mais que habitemos Yogyakarta, essas discussões não podem ser dissociadas. É necessário que pensemos direitos humanos, educação e inclusão para além de um sujeito cindido em suas mais particulares necessidades, mas como partes do projeto de sociedade que buscamos.

¹⁴ A Declaração de Salamanca (1994) visa reafirmar o direito à educação como um direito de todos, tal como descrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Renovando acordos feitos pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e visando combater o crescimento de instituições segregacionistas. Essa declaração aponta os princípios de uma educação que deve ser centrada no sujeito e um novo pensar em educação especial.

2. Nossa deficiência social

Não detalhamos todo o processo de lutas e conquistas, nem tão pouco buscamos responder a todas as dúvidas, imparcialidades e não implementação das Políticas Públicas, mas sim, refletir que a cidadania¹⁵ é inacabada e de forma alguma plena (pois a realidade é mutável); e partindo da reflexão que ninguém será totalmente assistido com todas as Políticas Sociais e que exercerá completamente sua condição de cidadã/ão, pois é impossível realizá-la devido à complexidade de uma sociedade que gera riqueza e pobreza nas mesmas proporções e de maneiras tão cruéis. Somos indivíduos potentes e possíveis para fazer as mudanças societárias anticapitalistas e projetos educacionais emancipatórios – de maneira individual e coletiva nos processos de luta e resistência frente a este poder estrutural quase que inimaginável que rege a vida de todas/os nós. Colocamos assim o desafio de se pensar na diferença – não como desigualdade – na alteridade, inclusão, nas identidades, na raça/etnia, gênero, sexualidade, práticas pedagógicas, materiais didáticos e infinitas possibilidades à nossa sociedade construída (e mantida) por relações sociais e paradigmas assimétricos.

A população brasileira estima em 45,6 milhões de pessoas com deficiência, segundo o Censo 2010 do IBGE, o que equivale a 24% da população. Partindo desse dado algumas questões relevantes surgem ao se pensar a inserção dessas pessoas na sociedade e na escola: sua maioria é negra, branca, indígena, mulheres ou homens cisgêneros/os e transexuais? Todos esses marcadores sociais influenciam no acesso à riqueza socialmente produzida? Como se dá a construção da subjetividade desses indivíduos? Na sua escola, onde elas e eles estão?

15 A cidadania compreende-se como um processo histórico o qual o indivíduo, grupos e povos sentiram necessidade de qualificar e dar significado à vida a fim de protegê-la, diferentemente, no período do Estado de Natureza explicitado por John Lock, quando o ser humano não tinha limitações nem sanções aos atos de violência, crime e guerra, onde os confrontos eram resolvidos pela força física. A partir das relações sociais e pactos estabelecidos, estruturados em contextos de lutas e não de concessão; e da criação de Estados-nação, a cidadania passou a ser regida e respondida por leis e não pela força física, a qual nos dão direitos e deveres nos nossos territórios nacionais. A cidadania então, pode ser entendida como qualificação da vida, sendo os valores de igualdade e liberdade centrais para o direito do indivíduo se realizar ao longo da história. A cidadania surgiu a partir de valorações individuais, e na nossa territorialidade, se objetificou nos direitos civis encontrados na Constituição Federal de 1988.

Quais as suas particularidades? Como é a educação inclusiva dentro do espaço sócio ocupacional, ela segrega ou inclui? O Projeto Político Pedagógico da escola respeita a multiplicidade cultural e necessidades particulares de seus discentes? Na formação pedagógica há matérias que preparam para trabalhar com educação inclusiva? Há incentivo do governo em ampliar e divulgar os direitos específicos das pessoas com deficiência? Como se dá a construção de materiais didáticos para pessoas com deficiência? Ou como perceber individualmente as capacidades e as dificuldades de cada aluno com deficiência? Corroboramos com Shneider (2003) que para garantirmos uma educação de qualidade para todos devemos pensar no redimensionamento do espaço escolar, onde palavras como aceitação ou tolerância perdem o seu sentido e podem transformar-se na valorização das diferenças. Essa valorização só pode se dar através de um resgate e aplicação dos valores culturais pautados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promovendo o fortalecimento de identidades individuais e coletivas e incluindo todas e todos no processo educativo através dessas reflexões.

As questões levantadas anteriormente são importantes formas de enunciar e denunciar a forma como se deve pensar a inclusão e os currículos. Há uma tendência a reprodução de nossa cultura segregacionista pelos currículos através de uma subjetividade intrínseca que visa moldar a identidade das pessoas através das práticas pedagógicas e avaliações. Tal qual como descrito, o currículo aplicado visa a formação da pessoa ideal para a nossa sociedade – mediante o sucesso e adequação ao seu sistema.

Foucault (1996) evidencia a escola como campo político em disputa, aponta também a forma como a disciplina é instaurada para dar conta dessas forças dominantes que se constituem enquanto discurso. A disciplina, ao distribuir indivíduos em espaços predestinados, os definem (e os culpabilizam) pelos lugares que ocupam. A disciplina serve então como instrumento que rege e ordena as multiplicidades humanas através de sistemas de vigilância e punição (Foucault, 2010). Dessa forma Shneider (2003) nos convida a perceber que a dificuldade da inclusão de pessoas com deficiência em uma escola regular é uma limitação desse sistema de ensino que opera através do conceito de “diferença” – que sempre nos remete a contradições, resistências, ansiedades e medo.

Através de práticas pedagógicas e métodos avaliativos o currículo materializa na escola a normas das classes dominantes – qualquer criança fora dessa categoria se torna assim distanciada da cultura escolar. Para Guattari (2011), “não há corpo, não há identidade, pois tudo isso está categorizado num determinado modo de representação” (p. 96). A interação do indivíduo com a cultura não é apenas uma transmissão de informação, mas também uma forma de se perpetuar as relações de poder. A formação de subjetividades, assim, não se dá através somente das ideologias, se complementa através de maneira como esses sujeitos se percebem e se relacionam com a sociedade. (Guattari & Rolnik, 2011: 27).

Além do efeito no desenvolvimento individual de cada sujeito, a forma de se relacionar com a escola e com a comunidade escolar é essencial para a aprendizagem e para o processo avaliativo. A disciplina se materializa através do controle do cumprimento dos horários e atividade; a capacidade de permanecer sentado por longos períodos; ser avaliado individualmente; domínio padronizado do conhecimento; entre outros, assegurando assim a reprodução de modelos e valores dominantes em nome da educação. (Shneider, 2003:06)

A pessoa com deficiência nesse sistema é reduzida, portanto também em sua humanidade, assim como suas chances de vida. Guattari ainda salienta que a segregação está diretamente vinculada à culpabilização e se dá através de uma manipulação de qualquer processo com referenciais imaginários, “(...) é como se para manter a ordem social tivesse que instaurar, ainda que da maneira mais artificial possível, sistemas de hierarquia inconsciente, sistemas de escalas de valor e disciplinarização.” (Guattari & Rolnik, 2011: 50).

Pensando então a escola como espaço de inclusão e não penalização das diferenças e acreditando na necessidade e potência da intervenção, devemos reafirmar alguns pensamentos de Freire (2014) sobre a relação com os oprimidos e a educação. O autor corrobora com a ideia de que a realidade social – assim como a ordem disciplinar – é produto de nossas práticas. O autor ressalta a necessidade de transformar e superar a relação dicotômica opressor vs. oprimido, propondo com isso a ideia de libertação. Libertação dessa rede de discursos normativos que sustentam as normas disciplinares.

Ao evidenciarmos esse sistema – os discursos que nos regem, as normas que nos aprisionam – rompem-se barreiras e encurtam-se distâncias entre opressores e oprimidos. Ambos podem passar a se perceber enquanto injustiçados e pertencentes a um mundo de sistema que retroalimenta opressões.

Para Freire (2014) somente podemos pensar uma ação para liberdade a partir desse reconhecimento do outro. A violência e a opressão apareceriam como frutos dessa falta de reconhecimento, da estigmatização, da normatização das condutas; pois quanto mais controle há sobre os oprimidos, mais esses se tornam objetificados e inanimados nessa relação. Com isso as normas invisibilizam o sistema de opressão vigente, invisibilizam sujeitos e possibilidades.

A partir dessa discussão e desses autores percebe-se que a relação que a criança com deficiência e a escola não se resolve mediante a presença em uma sala de aula regular, mas como estão estabelecidas as relações sociais entre as diferenças e a diversidade com a nossa moralidade. Somente a partir dessa análise que iniciaremos de fato a promover a inclusão, pois não estamos mais falando só do que falta no sujeito mas na sociedade como um todo.

3. Educação inclusiva como direito social

Antes da década de 1980 a inclusão de pessoas com deficiência à escola se dava a partir da capacidade da/o aluna/o se adaptar a rotina da turma e escola, o que culpabilizava seu pertencimento aquele espaço, e de fato, não viabilizava o acesso ao ensino em iguais condições. A partir da década de 1980 houve uma nova aceção sobre inclusão, quando o Estado legalmente garantiu o acesso à educação no ensino regular, preocupando-se em dar condições de acessibilidade e de atender especificidades pedagógicas ao interagir as/os alunas/os com deficiência com o restante da turma.

Esse direito foi estabelecido pela Lei 7853/89, assegurando os direitos civis e sociais da pessoa com deficiência e sua interação com a sociedade.

O Decreto 3298/99 que regulamenta a Lei 7853/89 nos define deficiência:

Art. 3º Para os efeitos deste Decreto considera-se:

- I- deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

Ou então, “a incapacidade como um resultado tanto da limitação das funções e estruturas do corpo quanto da influência de fatores sociais e ambientais sobre essa limitação”, segundo a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). E podemos também pensar as deficiências por meio das seguintes classificações: deficiência física, mental, sensorial e/ou múltipla (Roy, 2000: 217).

Desde 1988 com a Constituição Federal, temos legislações – ainda que insuficientes e pouco eficazes – que “garantem” a cidadania da pessoa com deficiência, mas nem sempre foi assim. Historicamente, foi uma população segregada, onde para se conseguir serviços sociais, realizava-se em sua maioria, em instituições privadas e filantrópicas, matizadas pelo viés religioso, e quando

não moralizante da sua condição física e/ou mental. Ou então, trabalhava-se com a educação especial¹⁶ a partir de vertentes médico-pedagógica ou psicopedagógica.

A educação inclusiva está voltada a pessoas com deficiência, cujo Estado está responsável pelo desenvolvimento deste indivíduo por meio de programas que corroborem para a *dimensão individual e social*; da área educacional, benefícios – compreendidos como direitos – que ampliem o acesso material e permanência na escola, inclusão social, atenção à saúde, acessibilidade até a qualificação no mercado de trabalho (Amaral & D’antino, 1998:16).

Segundo Amaral e D’antino (1998: 16) o desenvolvimento individual são as etapas e processos aos quais se constroem os níveis de aprendizagem de si, do outro e do mundo; através da integração com o ambiente escolar e a sociedade. A dimensão social é trabalhada então em conjunto da comunidade escolar sem deficiência física, promovendo um espaço mais igualitário em que se conviva com as diferenças e as respeite, coibindo os atos discriminatórios.

As conquistas de pessoas com deficiência na área da educação como direito social são recentes. Nos anos de 1960, é que passou a existir a matrícula compulsória no ensino regular para alunas e alunos portadores de deficiência, determinando que o Estado em suas instâncias – Federal, Estadual e Municipal – deva garantir o ensino e sua permanência, acessibilidade aos espaços físicos e elaborar conteúdos pedagógicos através da particularidade da/o aluna/o, respeitando os processos individuais de aprendizagem, visando a inclusão com a turma de ensino regular e o restante da comunidade escolar. O que era diferente quando apenas institutos educacionais ofereciam a educação especial de forma não integrada com as/os demais alunas/os sem deficiência.

16 Conforme Lígia Assumpção Amaral e Maria Eloisa Famá D’Antino “compreende-se que, no contexto da Educação Especial, o termo ‘educacional’ se refere a todo espaço institucional voltado para o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo. Esse espaço é comprometido com os múltiplos e interdependentes aspectos do desenvolvimento – cognitivo, afetivo, socioemocional – tendo como referência as diferenças individuais e as possibilidades socioeducacionais de seus sujeitos”. (1998: 13).

Em 1989 se conseguiu – através da Lei 7.853 – estabelecer as “normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, e sua efetiva integração social”, partes dos processos da recente redemocratização do país; e em 1990 a sociedade civil reconheceu e legislou que toda criança e adolescente são cidadãos e que têm direitos individuais e coletivos respaldados, que podemos acessar através do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA). Dentre os seus princípios estão o respeito à dignidade como ser humano e o exercício à liberdade¹⁷, coibindo as diversas formas de preconceito e situações vexatórias que envolvam estas e estes cidadãs e cidadãos.

Em agosto de 2014 podemos acompanhar na mídia¹⁸, escolas que não respeitam a liberdade religiosa de seus discentes, fazendo-os não assistir aula e voltar à casa, aceitando seu reingresso com as vestimentas institucionalizadas da escola.

Mas será que as/os alunas/os que devem se adequar às regras fixas da escola, ou a escola é que deve abarcar a multiplicidade cultural, religiosa e identitária do alunado? O que se deve fazer frente a direção resistente em aceitar as singularidades de suas/eus alunas/os? Que estratégias devem ser adotadas para garantir a matrícula de um/a aluno/a que precisa se afastar vinte e um dias do ano letivo para fazer o santo¹⁹, por exemplo?

17 O conceito de liberdade está condicionado apenas ao ser humano, Diferentemente do ser animal, o qual não possui raciocínio lógico, ou que não prevê antecipadamente suas ações, é um ser solto na natureza, pois ele não tem capacidade de escolhas e elaboração teleológica para suas ações e finalidades; age, portanto, por instintos. Logo, o ser humano, que é capaz de elaborar e anteceder suas finalidades, são livres nas relações estabelecidas em conjunto com a sociedade, pois tem a competência de escolher suas decisões.

18 Exemplificamos as reportagens que podem ser visualizadas através dos endereços: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/09/aluno-e-barrado-em-escola-municipal-do-rio-por-usar-guias-do-candomble.html>>; <http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2014-09-09/grupo-realiza-ato-em-frente-a-escola-na-z-norte-contra-a-intolerancia-religiosa.html>.

19 “Fazer o santo” é o nome dado ao ritual de iniciação no Candomblé. A feitura no santo, representa um renascimento onde tudo será novo, inclusive um nome pelo qual passará a ser chamado dentro da comunidade do Candomblé. A feitura tem por início no recolhimento. São 21 (vinte e um) dias de reclusão, e neste prazo são realizados diversos rituais e o início do aprendizado.

Segundo o ECA, o direito à liberdade – o princípio de ter escolhas – inclui a crença e culto religioso, assim como efetivar a participação desses jovens no seu meio escolar e comunitário sem ser discriminado. O artigo 17 do ECA ressalva que

O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. (Brasil, ECA, 1990, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)

Além disso, o ECA prevê em seu artigo 53, que toda criança e adolescente terá “iguais condições para o acesso e permanência na escola”, assim como podem questionar os métodos avaliativos e pedagógicos, onde a família também tem direito de acessar o plano pedagógico da escola como propor e definir as elaborações educacionais.

Sabemos dos nossos respaldos jurídicos, que são potentes instrumentos de defesa e ampliação da cidadania, porém, mesmo apresentando todas essas seguridades a sua direção escolar, e ainda sim, ela se mostrar resistente, o que fazer? Que estratégias de sensibilização utilizar? Como mobilizar o conjunto de profissionais a esta causa? Como transformar a realidade da comunidade escolar envolvendo também o corpo discente?

Na edição anterior do curso do GDE também oferecido pelo Projeto Diversidade Sexual na Escola, no ano de 2012, selecionamos alguns métodos avaliativos e de aprendizagem de cada aluna/o cursista, que tinha como objetivo fazer uma intervenção prática em seu espaço sócio ocupacional relacionando com as reflexões teóricas desenvolvidas ao longo do curso. Diante deste processo, analisamos por meio de registros escritos de nossas/os cursistas – professoras/es da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro – algumas práticas pedagógicas que mudaram a realidade de seu espaço sócio ocupacional, que até se mantiveram enquanto projeto e práticas contínuas na escola. Foram atividades, por exemplo, com aluna/os do ensino médio, que construíram livros didáticos para as crianças da educação infantil da sua própria escola. O tema abordado foi a História da África, mas também podemos pensar em outros eixos: a assimetria

e hierarquias quanto ao gênero, aos corpos inteligíveis, a laicidade do Estado e suas Instituições sem cunho religioso, identidades e etc. Por que não construir um material com suas/eus alunas/os com deficiência, onde elas/es mesmas/os serão protagonistas de suas histórias? O quanto não podemos coletivizar o conhecimento, o quanto pode ser um instrumento potencializador a essas identidades, que também nos educam? O interessante desse relato, da construção de materiais didáticos, é que a escola era muito fechada a diálogos e mostrava uma postura conservadora. Mas a escola não se faz somente através da direção. As/os professoras/es implementaram a proposta apresentada, e se desenvolveu em um projeto neste espaço até então de forma contínua.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no que se refere à educação especial, em seu capítulo V, inclui a educação especial à rede de ensino regular, o que garante às alunas e alunos com deficiência o acesso à educação básica de ensino, exigindo competência e preparo por parte dos docentes, e infraestrutura adequada às escolas, e quando necessário, a partir da singularidade de seu alunato, viabilizar professoras/es de apoio especializado, para garantir seu desenvolvimento de aprendizagem ocupando os mesmos espaços com o restante da turma. Além disso, abarca mais uma conquista da nova lei, ao determinar que o Estado deve oferecer escolas e creches (educação infantil) a crianças de 0 a 6 anos.

Sendo assim, mostraremos alguns respaldos jurídicos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996:

TÍTULO III

Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

(BRASIL, LDB, 1996, <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>)

Além disso, cabe ressaltar que as famílias podem e devem participar dos processos educativos de suas/seus filhas/filhos, podendo intervir em conjunto com a toda a comunidade escolar – direção, coordenação pedagógica e demais funcionários do colégio – com seus interesses e perspectivas sobre educação e com a própria realidade local.

Porém, mesmo com todos os respaldos citados, ainda vemos a judicialização de nossos direitos sociais, onde se recorre à justiça o não cumprimento das Leis. Situações que geram individualização de uma demanda coletiva (de acesso e para todas/os), o que pode acarretar numa invisibilização de lutas ao deixá-lo no âmbito privado e individual. A judicialização pode ser entendida como um potente instrumento de garantia e permanência da cidadania, porém o real objeto de análise que devemos fazer é questionar o modelo estrutural da educação para que se possa efetivar todos os princípios norteadores que garantam a formação do indivíduo.

Conclusão

Discutir e promover a inclusão traz benefícios múltiplos para todos os envolvidos no processo educativo e para a sociedade em geral. Ao pensarmos e atuarmos em um curso que promove uma determinada forma de inclusão transportamos também para a discussão da inclusão das pessoas com deficiência a confiança de que educar para a cidadania e para a emancipação do ser humano é um processo que necessita passar pela transformação dos educadores. Por isso dedicamos nosso texto e nosso trabalho, reconhecendo nosso espaço enquanto aliados e sujeitos políticos, junto a elas/es como partes conjuntas e coletivas de uma transformação social, pensando novas possibilidades de intervenção e de paradigmas societários. Parte de um exercício profissional político que não torna a inclusão como uma prática secundária ou paralela, mas como parte de um todo dentro de um processo histórico sem fim e que deve a cada dia ser implementado.

Referências

Brasil. Lei nº7853 de 24 de outubro de 1989. *Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.*

_____. Decreto nº 3298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e de outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>

_____. Lei nº8069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e de outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>

_____. *Lei nº9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

Carrara, S. (org) *Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade v.3I.* CEPESC: Brasília; Secretaria de Políticas Para as Mulheres, 2010.

Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm>

Declaração de SALAMANCA (1994). Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO

Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso* – aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola.

_____. (2010) *Em defesa da sociedade*: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Editora WWF Martins Fontes.

Freire, P. *Pedagogias do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

Guattari, F. & Rolnik, S. *Micropolítica – cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 2011.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Rio de Janeiro. Censo demogr., Rio de Janeiro, p.1-215, 2010

Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação a Distância, Deficiência mental, Deficiência física. Brasília, 1998

Princípios de Yogiakarta, disponível em <http://www.clam.org.br/pdf/principios_de_yogyakarta.pdf>, acessado em 18 de setembro de 2013.

Roy, Lise. Políticas Sociais Setoriais e por Segmento: Pessoas portadoras de deficiência in Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais, UnB, módulo 03, 2000.

Schneider, R. *Inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular: um desafio para o educador*. Revista de Ciências Humanas v.4, n. 4, 2003.

Welzer-Lang, D. *A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia*. *Estudos Feministas*, ano 9, n. 2, 2001.

CURSO DE GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA COMO CAMPO DE PRODUÇÃO E DISCUSSÃO DA SUBJETIVIDADE

Augusto Joaquim Guambe
Leticia de Carvalho da Costa

Introdução

Os cursistas, entre eles, têm partilhado seus sentimentos em relação às diferentes realidades vividas no local de trabalho desde a sala de aulas, nas relações entre colegas e com os dirigentes da escola e em outros momentos atravessando os contatos com os pais e encarregados de educação. Tomamos os relatos e as projeções dos cursistas, que são na sua maioria professores e professoras que atuam em sala de aula, como capital para produzir subjeções construindo sentidos.

Há aqui o destaque de que os professores e professoras cursistas de GDE²⁰ apesar de serem de escolas diferentes, têm ideia sobre algumas ações muito básicas que podem ser desenvolvidas na escola como sua contribuição para a mitigação dos problemas vivenciados, pelo que essas contribuições são colocadas para análise e discussão em grupo considerando estrategicamente um método para a construção de um capital valioso para a reciprocidade de experiências.

No geral, as ideias apresentadas pelos cursistas são muito complexas, porém temos feito um exercício no sentido de transformá-las em ações básicas e aplicáveis na realidade de cada escola. Falamos de ações básicas porque na verdade temos em consideração a realidade das escolas ser bastante complexa pelo fato de algumas terem gestores progressistas, conservadores e que não

20 Presente Edição do Curso Gênero e Diversidade na Escola

aceitam mudanças com facilidade. A resistência à mudança talvez tenha a ver com o medo de perder clientes, para o caso de escolas particulares e/ou por temer levantar polêmica por parte de encarregados de educação das escolas públicas.

Outro aspeto a ser destacado, é o fato de reconhecermos uma transformação na pessoa de cada cursista que participa nesta edição do curso. Tal transformação reside no fato de notarem-se declarações que mostram que o processo de aprendizagem no curso, muda a forma como cada cursista vinha lidando com as situações que motivaram a sua inscrição. Daí que o recurso aos depoimentos apresentados e falas dos cursistas mostra a outra face dos desdobramentos que se operam durante o processo.

1. O que é subjetividade versus subjetivação?

Consideramos a importância de se compreender o que é subjetividade, valendo-se da lógica dialética, sobre o quanto está é constituída por meio das relações sociais de produção. A subjetividade seria, portanto, “uma propriedade do sujeito ativo” (Leontiev *citado por* Aita, 2011), um elemento que torna aquele sujeito singular e único.

“Cada geração começa sua vida em um mundo constituído de significados e de objetos construídos pelas gerações anteriores e se apropria dessas objetivações por meio do trabalho. Dessa forma, o sujeito desenvolve as características especificamente humanas à proporção que internaliza o trabalho social, o modo de pensar e agir cristalizado na sociedade na qual está inserido.”

(Aita, 2011, p.44)

Segundo Aita e Facci (2011), o homem constitui sua subjetividade mediante o processo de apropriação dos conhecimentos construídos historicamente, essa construção histórica é possível conjugando o percurso de vida do sujeito, a realidade presente e os vetores atuantes nele. Nos vetores atuantes podemos referir as forças concomitantes como: o poder da situação, o poder da pessoa e as suas cognições.

A subjetividade, portanto, é constituída por fatores internos e externos, na qual a forma de o indivíduo se perceber está relacionada com o modo como homens e mulheres estabelecem as relações sociais em um contexto específico, decorrente de condições histórico-sociais do sujeito que vive a experiência, sendo este um processo contínuo de produção, mediado pela linguagem e pelo contexto histórico-cultural.

“O psiquismo dos indivíduos se desenvolve pela apreensão de signos e significados que, por sua vez, são construídos socialmente nas relações entre os homens.”

(Aita, 2011, p. 48)

2. Produção de subjetividade

Se entendermos a subjetividade como o espaço de encontro do indivíduo com o mundo social, resultando tanto em marcas singulares na formação do indivíduo quanto na construção de crenças e valores compartilhados na dimensão cultural que vão constituir a experiência histórica e coletiva dos grupos e populações, podemos então simplificar referindo que ela é a forma como se percebe as coisas ao seu redor, bem como faz o reconhecimento de si influenciada por uma soma de seus conhecimentos e suas experiências.

Guattari (1996) esclarece que a subjetividade não implica uma posse, mas uma produção incessante que acontece a partir dos encontros que vivemos com o outro. Outro social, a natureza, os acontecimentos, as invenções, tudo aquilo que produz efeito nos corpos e nas maneiras de viver.

Na afirmação anterior, apontamos que a subjetividade por si não constitui um produto que o indivíduo possui em herança, porém a sua formação é graças a processos de conexões do sujeito com o mundo que porta forças capazes de provocar atividade no sujeito, e este sujeito é reativo – produzindo deste modo uma percepção singular da realidade em que o envolve.

“(…) valores, ideias e sentidos ganham um registro singular, tornando-se matéria-prima para expressão dos afetos vividos nesses encontros. Essa produção de subjetividades, da qual o sujeito é um efeito provisório, mantém-se em aberto uma vez que cada um, ao mesmo tempo em que acolhe os componentes de subjetivação em circulação, também os emite, fazendo dessas trocas uma construção coletiva viva”. (Mozano, 2009, p.31)

A difusão dos componentes que participam dos processos de subjetivação ocorre por meio de instituições e práticas que fazem sentido em determinada época, formando, com o passar do tempo, uma dinâmica mutante desses processos anteriormente citados. Assim, esses componentes ganham importância coletiva e são atualizados de diferentes maneiras no cotidiano de cada vivente. Por isso mesmo, eles podem ser abandonados, modificados e reinventados em um movimento de misturas e conexões que não cessa.

É importante que se mantenha esse movimento constante dos componentes participantes da produção de subjetividade, pois há o risco de que os componentes que em determinado momento histórico fizeram sentido sejam simplesmente apropriados e reproduzidos pela coletividade, sem que haja uma reflexão crítica acerca de suas motivações.

Portanto, quando recorremos em nossos estudos à noção de subjetividade, tal qual pensada por Guattari, estamos referidos a uma matéria-prima viva e mutante a partir da qual é possível experimentar e inventar maneiras diferentes de perceber o mundo e de nele agir.

No decorrer da história, os modos de subjetivação sofrem diversas transformações. Razão pela qual a nossa natureza e a experiência da vida remete-nos à mudanças que afetam também o nosso modo de pensar na vida e interpretar a realidade. Para Deleuze, por exemplo, o sujeito não está dado, ele tenta romper com essa noção de um ser prévio que permanece o mesmo. Esse sujeito se constituiria, então, na experiência, no contato com a potencialidade dos acontecimentos. Duas questões colocadas pelo autor: *quais modos de vida precisam ser abandonados e quais outros podem passagem em nossos dias?* E *qual a potência que temos para produzir outros modos de existir e colocá-los em circulação no social?*

Não se pode mais continuar apegado à oposição entre
um universal puro e particularidades encerradas em pessoas,
indivíduos ou Eus. Não se pode continuar apegado a essa
distinção, mesmo, e principalmente, quando se tenta conciliar os
dois termos, completá-los entre si. O que se está descobrindo,
atualmente, parece-me, é um mundo muito profuso, feito de
individuações impessoais, ou mesmo de singularidades
pré-individuais (Deleuze, 2006, p.49)

Mais uma vez elucidando a questão da convocação para uma análise do presente e das nossas possibilidades de transformação através da ideia do sujeito entrosado com o mundo real, principalmente quando mostra um campo de criação de uma singularidade que está povoada por intensidades incorporadas ao modo dos acontecimentos, deslocamentos, conduzidos não mais por um sujeito, mas por sujeitos em interação.

3. Experiência do curso na turma Fundação-DIUC²¹

Descrevendo o perfil da turma na qual comungamos as experiências ela é constituída por cursistas de entre eles homens e mulheres, negros, mulatos, pardos, por e outro lado, crentes e professantes do cristianismo católico, evangélicos, das religiões afrodescendentes. Embora não se tenha questionado, pensamos também na possibilidade de alguns não serem religiosos. Portanto, trata-se de uma turma em que a diversidade em vários aspetos é uma marca característica.

São professores e professoras provenientes da rede pública, do privado e alguns estudantes de pós-graduação de outros cursos selecionados pelo fato de terem se declarado como homossexuais e bissexuais ou então que tenham se declarado como de outras raças no processo de inscrição. Foi intenção da equipe formadora construir uma turma em que a diversidade no perfil dos cursistas fosse um elemento a destacar de forma a abrir espaço para discussões com um grupo heterogêneo e tal heterogeneidade em parte afete diretamente o alvo.

Um aspecto crucial a destacar na experiência aqui partilhada são as demandas trazidas pelos cursistas. O interesse dos professores e professoras que foram selecionados para o curso é contundente para uma hegemonia que por si só é objeto da nossa análise se entendemos que o objeto central do curso são as demandas dos cursistas que sejam professores e professoras em exercício.

21 Divisão de Integração Universitária à Comunidade – Local em que decorrem as aulas de uma das turmas na presente edição do curso GDE 2014.2.

A partir das declarações dos cursistas anotamos como demandas as seguintes situações:

- i. *O racismo manifesto pelas crianças do ensino fundamental é em si uma situação que muitas vezes o professor é surpreendido pelo fato de considerar os seus alunos como sendo menores demais para mostrarem intolerância na convivência com o diferente, porém o professor entende desde já que deve buscar mecanismos de lidar com essa realidade no seu local de trabalho;*
- ii. *A manifestação da intolerância, seja ela religiosa, sexual ou racial, geralmente acompanhada por episódios de conflito, tal que se manifesta no professor; ou então no sujeito envolvido. É trazido aqui como demanda o desafio de como lidar com o aluno ou com outro professor no momento do conflito?*
- iii. *Auto-preconceito é trazido aqui como um aspecto a ser tratado para desconstrução. Alguns professores acreditam que em algum momento na sua vida profissional se deram conta de que têm tido atitudes preconceituosas tendo em conta a sua religião, daí que esperam que o curso ajude na sua transformação;*
- iv. *A necessidade de encontrar mecanismo de gerir o tabú em alunos do ensino fundamental é também apontada como desafio para o professor; este por sua vez vê ameaçadora a figura dos pais que muitas vezes reagem negativamente quando tomam o conhecimento de que o professor abordou de tal maneira as temáticas relacionadas com a sexualidade, raça e entre outros discutidos no curso GDE;*
- v. *Como tratar a temática da homossexualidade na escola? Referir como alvo a todos protagonistas no seio escolar, desde o aluno, professores e gestores pedagógicos;*
- vi. *A problemática do racismo é mais uma vez destacada como relevante abordar no curso, pois é visto como um fator que em parte limita o acesso da população negra ao ensino superior. Abordada no curso poderá contribuir para empoderamento num agir melhor para lutar pela igualdade.*

Para debruçar a nossa contribuição descritiva em relação à dinâmica do curso, gostaríamos de ressaltar que a metodologia usada para as aulas – Problem Based Learning (PBL)²² permitiu que algumas situações trazidas pelos cursistas fossem transformadas em situações de estudo (problemas), descritas de forma simples e clara, e apresentadas aos grupos. Estes por sua vez refletem sobre a situação, relacionam com a informação prévia e seguindo os passos da metodologia adoptada para a construção de caminhos que possibilitam respostas à realidade.

22 Problem Based Learning (PBL) ou Aprendizagem Baseada em Problemas ou ABP é uma metodologia de ensino que foi bastante aceita no meio académico e, na actualidade é reconhecida como o que há de mais moderno no ensino superior. É um método de ensino surgido na Universidade de Maastricht na Holanda, e com maior implementação na Universidade McMaster. Estabelece uma estratégia pedagógica centrada no aluno, onde se procura que este aprenda por si próprio. O delineamento é elementar. Os docentes expõem um caso para estudo aos estudantes. De seguida, os estudantes, estabelecidos em grupos de trabalho, identificam o problema, investigam, debatem, interpretam e produzem possíveis justificações e soluções ou resoluções, e/ou recomendações. A ABP tem como base de inspiração os princípios da escola activa, do método científico, de um ensino integrado e integrador dos conteúdos, dos ciclos de estudo e das diferentes áreas envolvidas, em que os alunos aprendem a aprender e se preparam para resolver problemas relativos à sua futura acção. (Conferir Berbel, 1998).

4. Discussões, afetações e subjetividade no processo de aprendizagem do curso GDE

Situações marcantes e merecedoras de destaque neste espaço passamos desde já a descrevê-las. A sua discussão merecerá um tratamento fenomenológico no presente texto, dado que ao trazermos os relatos colhidos numa relação de aprendizagem com os cursistas, fomos implicitamente envolvidos em uma relação que também promoveu mudanças nos nossos cursistas. Os desdobramentos ocorridos durante o curso resultara em parte em coleta de material tão valioso para concluirmos que o espaço das aulas acabou se transformando num território para a produção e discussão da subjetividade.

O material constituído pelas declarações das motivações dos cursistas para a sua frequência, é tomado aqui como indício dos fatos externos e internos da vida dos formandos, daí que toda e qualquer implicância remete-nos a buscar mais informações e dados sobre como o fato aconteceu na experiência de vida profissional do anunciante (Bruns & Holanda, 2011).

Referindo então aos desdobramentos verificados, iniciamos por reconhecer que as motivações fazem com que os professores busquem a formação em GDE e afetam diretamente os sujeitos na medida em que eles mesmos muitas vezes apresentam uma motivação que a priori não tem muita significância direta, mas a troca de problemas entre os cursistas provoca uma projeção de um sofrimento real e direto de vida do cursista, conforme ilustram as situações seguintes:

Declaração da motivação para a inscrição no curso:

“Atualmente, estou vivenciando uma experiência com uma aluna de sete anos, que vem apresentando expressões preconceituosas, de cunho étnico, com uma colega de sala.”

(Professora A, do ensino fundamental)

Declaração durante o momento da aula:

“... gente (choro) eu vivo isso na minha família, é uma situação muito difícil para mim, mas tenho vindo a procurar formas de poder lidar com a situação e tentar ajudar o meu sobrinho que desde que assumiu ser gay na família, começou o mal relacionamento entre ele e os pais, tal que chegou a ser expulso de casa e atualmente tem tido o meu apoio e da avó que é a minha mãe ...”

(Professora A, do ensino fundamental).

As duas declarações aqui apresentadas são proferidas pela mesma cursista, que numa primeira declaração a motivação para o curso é demandada pela necessidade de apoiar a sua classe que não sabe respeitar e tratar o diferente. Por outro lado vemos num outro momento uma manifestação de um problema que mais afeta a declarante por conta de ser uma situação que acontece na sua família. A partir do momento em que o problema é apresentado, seguiu um rol mais complexo de episódios que representam sofrimento, porém ela mesma acaba declarando que espera que o curso ajude-a a encontrar ferramentas para poder ajudar a sua família que em algum momento pareceu se desestruturar.

É também relevante lembrar que o papel do facilitador do curso na experiência vivida no GDE é de bastante importância na medida em que as diferentes estratégias metodológicas aplicadas, muitas vezes geram forças que comovem os cursistas a reconhecerem que o curso acima de tudo provoca um movimento neles mesmos, tal remete-lhes a uma necessidade cada vez maior de estabelecerem conexões permanentes por sentirem que partilham das mesmas afetações e juntos conseguem tecer caminhos para o enfrentamento da demanda:

“Estou sentindo que encontrei pessoas que sentiam as mesmas dúvidas e angústias. Por que não amar o próximo do jeito que ele se aceita? Por que o meu julgamento tem que ser melhor do que os outros? Por que as pessoas não valorizam a integridade e honestidade? Enfim, me sinto mais feliz por conviver com pessoas que sabem que as diferenças são a nossa maior riqueza”

(Professora B, do ensino fundamental 2).

A invocação de aspectos emocionais é outro dado que marca a relação dos professores com o curso. Apesar de serem contudentes na ideia de que precisam aprender formas adequadas de abordar a temáticas do curso na sala de aula, existe uma necessidade de cada um resolver o sofrimento que lhe afeta. Se por um lado a vinda para o curso remete um empoderamento em informação, por outro lado os cursistas reconhecem ter encontrado um lugar em que a partilha das experiências ajuda a reduzir o sofrimento das afetações. Reconhecemos daí um território em que os envolvidos não somente representa, mas sim reproduzem a realidade sobre a experiência vivida, o que mais uma vez nos associa à questão de coabitação referida nas pistas do método da cartografia (Passos; Kastrup & Escóssia, 2010).

Alguns cursistas consideram que a diversidade sexual e de gênero são dois temas que embora se confundam são duas coisas diferentes, e muitos possuem certa dificuldade de entender todos os conceitos relacionados com tais temas, mesmo os que já militam pelos direitos homossexuais e das pessoas trans*. Quando se trata de levar esse tema para o ambiente pedagógico então à questão é ainda mais problemática, pois surgem dúvidas sobre: *Como abordar o tema? Quem será o público-alvo? Qual será a atitude pais quando souberem que o professor abordou esta temática na sala de aula?*

A resposta para as questões anteriores não é ditada no cotidiano das nossas aulas, porém há que reconhecer as contribuições de alguns professores que ao longo do seu percurso laboral foram encontrando formas estratégicas de venceram as barreiras que dificultam a abordagem destes temas na sala de aula. Entre as sugestões dadas sublinhou-se, por exemplo, a necessidade de tomar a inserir a temática dentro dos programas de ensino como tópicos transversais; introduzir dinâmicas e outros jogos em que os alunos se confrontem com a realidade dos temas em causa; alguns recursos pedagógicos usados para a facilitação de aprendizagem, podem ser manipulados de forma a integrar elementos que possam ser sugestivos para se debruçar o tema sem gerar conflitos; referiu-se ainda à possibilidade do professor no seu local de trabalho poder buscar outros colegas que comungam as mesmas opiniões sobre estes assuntos e poderem fazer uma força capaz de influenciar a forma como a escola no seu todo lida com o preconceito.

Há ainda a referir que o alvo para a intervenção em GDE não são somente os alunos, pois todos os intervenientes na escola devem ser atingidos, referindo-se aos professores, aos administrativos, pessoal de segurança e por quê não incluir a direção e equipe pedagógica da escola? Se assim for possível, uma estratégia conjunta pode ser encontrada para que a família e encarregados de educação dos nossos alunos possam ser incorporados.

“Quando conheci a proposta do curso de extensão Gênero e Diversidade na Escola, não tive dúvidas que seria muito importante para minha formação. Já havia sido confrontada pelas temáticas que envolvem gênero e diversidade na escola e acho, inclusive, que são inerentes ao espaço escolar, uma vez que os sujeitos que nele estão inseridos, ainda que tenham seus saberes prévios e vivências anteriores, ainda – e para sempre – estarão em um processo contínuo de formação, construção e desconstrução desses saberes. No meu papel de educadora, mediadora das aprendizagens, é fundamental que eu saiba conduzir a construção dos saberes e das relações entre os alunos de maneira saudável e respeitosa. Não tenho como objetivo, na minha prática, dizer a priori o que é certo, errado, justo ou injusto no que tange aos dogmas e visões do mundo que os alunos carregam. Contudo, faz-se necessário que nós educadores, ao mediarmos as relações em sala de aula, sejamos incisivos na questão do respeito à identidade e na discussão da alteridade. O curso tem me ajudado a perceber, diante da minha própria fala e – ainda pouca— experiência, bem como dos meus colegas, que podemos construir juntos os saberes que nos auxiliarão a estruturar, por onde passarmos, uma escola que seja cada vez mais um espaço que acolha, contemple, respeite e inclua todos os sujeitos de maneira igualitária, da qual todos têm direito. Além disso, repensar a minha prática e tornar viável a mudança necessária para superar as tensões que envolvem as questões de gênero e diversidade, bem como a minha relação com a equipe pedagógica, os pais e alunos, tem sido crucial para a minha construção pessoal e profissional.”

(Declaração de uma cursista e professora do Fundamental I).

Considero extremamente interessante a forma como os participantes do curso se empolgam com o aprendizado que se desencadeia em cooperação, o entrosamento entre os cursistas no processo de aprendizagem que resulta da discussão de situações-problema – território habitado pelo coletivo, colabora para a construção de um saber que para além de alimentar as expectativas dos sujeitos, permite a construção de dispositivos que auxiliarão atividades pedagógicas dos professores nos passos posteriores a esta formação.

“Atualmente faço parte de um grupo de estudo e discussão sobre essa mesma temática, onde junto a outros alunos e professores, de diferentes segmentos da educação, compartilhamos anseios, dúvidas, experiências e com isso estamos refletindo sobre os diferentes tipos de conflitos (éticos, religiosos, gênero) dentro do espaço escolar. O meu objetivo principal com esse curso é conseguir armazenar um aprendizado, agregando a experiências e vivências dos outros colegas para conseguir articular estratégias com a finalidade de diminuir o preconceito a cerca do que essa temática nos traz e também tenho a pretensão de levar alguns ensinamentos/aprendizado para a minha vida pessoal, já que somos todos atores sociais e é lá, na escola, é que temos que fazer a diferença, mas sempre partindo do princípio de que o respeito ao próximo está acima de tudo”
(Declaração de um Cursista, estudante de licenciatura em letras).

Referências

Aita, E. B; Facci, M. G. D. Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia histórico-cultural. Belo Horizonte, v. 17, n. 1, abr. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=51677-11682011000100005&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 15 de setembro de 2014

Berbel, N. N.: “Problematization” and Problem-Based Learning: different words or different ways? *Interface — Comunicação, Saúde, Educação*, v.2, n.2, 1998

Bortolini, A. (Org.). (2008). *Diversidade sexual e de gênero na escola: Educação, Cultura, Violência e Ética*. 1.ed. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ.

Bruns, Maria Alves de Toledo & Holanda, Adriano Furtado (Org.). (2001). *Psicologia e pesquisa fenomenológica: reflexões e perspectivas*. São Paulo: Omega Editora.

Deleuze, G. (2006). *Diferença e Repetição*. Trad. Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal.

Guattari, F ; Rolnik, S. (1996). *Micropolítica: Cartografia do desejo*. Petrópolis: Vozes.

Monsano, S. R. V. (2009). *Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade*. *Revista de Psicologia da UNESP*, 8(2), 110-117.

Passos, E; Kastrup, V. & Escóssia, L. (2010). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.

“O CORPO EXISTE PORQUE FOI FEITO”: A PRODUÇÃO DA DIFERENÇA EM NOSSAS CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DO CORPO

Aureliano Lopes da Silva Junior
Clara de Lima Patrizi Jorge
Maria Clara Carvalho Buoro

1. Estranhando o corpo: nossos corpos não são únicos

Quando olhamos à nossa volta na rua, na sala de aula, em nossas famílias e em tantos outros ambientes sociais dos quais fazemos parte, percebemos que há uma diversidade de modos de se ser masculino e/ou feminino. Ainda que lancemos mão de categorias generalizantes como “mulheres” e “homens”, dentro de cada uma destas parece haver infinitas formas de se vivenciar feminilidades e masculinidades em nossos cotidianos, o que nos coloca frente a uma heterogeneidade de corpos construídos em um masculino ou um feminino – além, claro, daqueles que de alguma forma borram esta dualidade e se situam fora de um registro prioritariamente marcado como feminino ou masculino.

De todo modo, os femininos e masculinos são construídos na e pela cultura. Esta identificação com um ou outro gênero, e a obrigatoriedade normativa destes se apresentarem apenas nesta lógica binária que não legitima outras possibilidades, só faz sentido dentro de uma matriz cultural que as reconheçam desta forma. Nosso imaginário social e nossas práticas cotidianas relacionadas ao modo como nos constituímos como pessoa e como também reconhecemos a humanidade do outro estão repletas de marcações de gênero. Nós assim nos

identificamos e incorporamos estas marcas de gênero naquilo que acreditamos ser, o que ocorre através de um processo social de incorporação da cultura que desde nosso nascimento vai transformando aquele “meio quilo de gente”²³ em uma pessoa com determinado gênero construído e expresso por um nome próprio, vestimentas, práticas de cuidado e expectativas de que “homem” ou que “mulher” aquele pequeno ser será.

Além de assim construirmos o gênero daquele ser, também o inscrevemos em uma lógica binária na qual a legitimidade de determinado gênero automaticamente tornará ilegítima a identificação com caracteres de outro gênero: ser identificado como feminino, por exemplo, exclui tudo aquilo que seria masculino e vice-versa e só concebemos como legítima uma destas duas possibilidades. Este processo de diferenciação entre algo que nomeamos e reiteramos como masculino e aquilo que concebemos como feminino se insere em uma diferenciação mais ampla que diria da nossa própria noção de pessoa²⁴, daquilo que concebemos como possível de existir como um igual em nossos cotidianos. Em nossa sociedade e cultura a definição de gênero é quase sobreposta à nossa concepção de pessoa e/ou humano, vide nossa curiosidade para saber de uma mulher grávida se o que espera é “menino” ou “menina”. Por vezes temos a sensação de que será tal marcador que dará propriamente a vida social àquele provável bebê e não qualquer outra característica ou marcador social que este possa ter.

23 Expressão utilizada por Lilian Chazan (2007), que em seu estudo de doutorado acompanhou parturientes e profissionais no momento da ultrassonografia realizada dentro de seus exames pré-natais. Esta expressão ilustra bem a passagem daquele feto ainda meio indefinido que, ao ser nomeado como “menino” ou “menina”, quase que automaticamente se inscreve em uma rede de significação que lhe dá o status de pessoa propriamente dito. Antes era um vir a ser uma pessoa, após ser assignado como de um ou outro sexo passa a ser tratado como uma pessoa. Utilizamos o termo assignado aqui para marcar o quanto esta nossa generificação é feita de forma impositiva na e pela cultura.

24 Utilizamos o termo pessoa para designar aquilo que consideramos humano e assim o legitimamos socialmente. Poderíamos nomear, como segundo diversas correntes teóricas, de indivíduo ou ainda sujeito, porém aqui insistimos em pessoa para não concebê-la como um indivíduo “específico da modernidade: um ser indiviso dotado de liberdade e igualdade, senhor de uma vontade e de responsabilidade ou senso moral próprio” (Duarte, 2012, p.143) nem como um sujeito baseado em teorias psicológicas que localizariam em um âmbito tido como ‘interior’ ou inconsciente aquilo que nós somos. Pessoa aqui é um ser fundamentalmente social, forjado na e pela cultura.

Muitas vezes estamos tão imersos em determinada concepção que não a colocamos em análise de modo a estranhar aquilo que nos é familiar e tido como ‘natural’, comum, padrão, etc. Não questionamos, por exemplo, a possibilidade de que nossos corpos e a ideia que fazemos destes possam ter outra significação e existência que não esta que nomeamos como ‘natural’. Paula Sandrine Machado (2005) faz este questionamento ao se debruçar sobre casos de nascimento de crianças identificadas como intersexuais e todo o protocolo biomédico que então se desenrola quando um bebê é assim assignado. Ela foca sua atenção nos bebês identificados com “genitália incompletamente formada” e na intervenção biomédica nos corpos destes logo após seu nascimento, afirmando que “há uma espécie de aproximação entre a noção de *natural* e aquilo que é considerado *ideal* de corpo dentro das normas sociais” (p.254 - grifos no original).

Esta noção de ideal se apoia em uma concepção do sexo anatômico concebido em níveis diversos como molecular, cromossômico, gonadal, hormonal ou psicológico, sendo que os quatro primeiros se inscrevem dentro de uma concepção tida como exclusivamente biológica ou natural. Este biológico é assim concebido e mensurado através de técnicas e convenções que poderíamos chamar de culturais, pois a partir de que caracteres ou níveis celulares um corpo é identificado como masculino ou feminino? O que delimita um ou outro corpo é algo arbitrário e segue padrões culturais, os quais serão empregados aqui no sentido de ‘completar’ ou ‘corrigir’ genitais que não se enquadram em uma visão construída como biológica e normal. Neste sentido, Paula Sandrine Machado afirma que “o corpo não *corrigido*, será considerado não natural. É interessante pensar que, nessa perspectiva, o natural se torna cultural na mesma medida em que o cultural se naturaliza” (2005, p.270, grifos no original).

As palavras de Machado (2005) apontam também para o quanto o olhar sobre o sexo – e sobre aquilo que está sendo concebido como biológico e anatômico – é pautado segundo concepções culturais de gênero, o que pode ser ilustrado pelos critérios utilizados para a definição daquele corpo como feminino ou masculino. Corpos serão inscritos em uma feminilidade principalmente se tiverem sua capacidade reprodutiva preservada, ao passo de que o fator primordial para sua identificação como masculino será o tamanho e a capacidade erétil do pênis. Corpos femininos continuam inscritos aqui na noção de feminilidade dócil

e voltada à maternidade ainda vigente em nossa sociedade, enquanto o masculino deve conseguir penetrar um outro corpo (este presumidamente feminino). Não é o mesmo critério de funcionalidade utilizado nos dois casos, então como afirmar que esta definição mascarada de científica e biológica segue apenas critérios biomédicos e não normas de funcionamento culturais?

Paula Sandrine Machado (2005) afirma ainda que por mais que conceitualmente vejamos esta definição como arbitrária, nos ambulatorios e serviços médicos voltados a pessoas intersex, os diagnósticos e ações não são fáceis de serem definidos. Estes são sim pautados em estudos anatômicos e biológicos, de forma a se fazer o que seria “melhor” para aquele caso. A questão primordial aqui não seria a acusação de definição a esmo de masculinos e femininos, mas sim que a biologia e toda a ciência biomédica desenvolvida a partir daquela se pautam em um dimorfismo sexual concebido como “natural”. Seria “natural” existir homens e mulheres, logo os corpos que não se conformam a tais imagens são considerados “anormais” e precisam de “correção”. Não há espaço na biologia para uma maior variabilidade de sexo entre os seres humanos. O argumento tanto de médicos como de pais de que uma criança intersex precisa passar por uma cirurgia de “correção” já que precisa ser criada como um menino ou uma menina inscreve a possível variabilidade em tal dimorfismo, o qual, por sua vez, segue padrões dicotômicos e culturais de gênero.

2. O corpo que nem sempre foi assim: uma trajetória do corpo pela Cultura e pela História

Mencionamos a discussão de Paula Sandrine Machado (2005) e corpos que poderíamos conceber como culturalmente distintos do que temos como norma ou padrão em nossa sociedade, mas cabe também ressaltar o quanto esta noção normativa que temos de corpo também possui uma história e foi construída socialmente. Historicamente o corpo humano tem sido tratado de diversas formas, bem como tem sido apropriado por diferentes campos do conhecimento, cada qual naturalizando seu discurso como o mais apropriado, o melhor desenvolvido ou o único válido e legítimo sobre o(s) corpo(s). Esta variedade de discursos e formas de abordar o(s) corpo(s) apontam para algo que parece ser consensual em diversos círculos acadêmicos, pelo menos nos que carregam, mesmo que sutilmente, a marca da vertente construcionista: a ideia de que o corpo é construído e não algo natural ou dado anteriormente a qualquer tipo de teia de saber e poder que incide sobre este.

Histórias, discursos, concepções extremamente diversas atravessam a noção de corpo de diferentes sociedades ou grupos, o que impossibilita falarmos de um corpo que se apresente como o modelo exclusivo de validade. Aliás, qual o sentido em se falar de um corpo único senão como uma prática normativizante que visa alguma forma de controle dos corpos? Ao se considerar determinado corpo como legítimo, faz-se necessário o constante cuidado para que este mantenha seu padrão de normalidade, da mesma forma que os corpos ilegítimos – ou abjetos, segundo noção de Judith Butler (2007) – devem ser controlados para que alcancem o status de sujeito, ao mesmo tempo em que são reiterados como abjetos, pois, o “habitar sob o signo do *inabitável* é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito” (Butler, 2007, p. 155 - grifos no original). Butler tece esta rede produtiva de poder que permeia a inscrição do sujeito, afirmando que através de normas regulatórias, sua forçada reiteração e a valência da abjeção, recontextualiza-se a “questão de se saber quais corpos pesam e quais corpos ainda devem emergir como preocupações que possam ter um peso crítico” (Butler, 2007, p.156). Saber e demarcar quais corpos são sujeitos válidos e legítimos, quais devem ser tolerados, quais devem ser corrigidos, quais serão exterminados, etc.

Esta diversidade de corpos e toda a rede necessária para mantê-los como válidos ou não-válidos expõem a fragilidade e localidade da própria construção dos corpos, o que nos distancia ainda mais de sua suposta naturalidade. Cabe ressaltar que o interesse de Judith Butler, pelo menos nestes estudos acerca dos “problemas de gênero” e subjetivação e materialidade dos corpos, é na sociedade ocidental contemporânea; este não deixa de ser um foco restrito e se fôssemos nos debruçar por sociedades e sistemas de organização e subjetivação diversos encontraríamos os mais diferentes corpos e formas de subjetivação²⁵, levando-nos à questão: o que seria então um corpo natural? Ele existe ‘realmente’ ou é apenas uma ficção?

Alguns autores defendem algo como uma “antropologia mínima”, nos dizeres de Francisco Ortega, que seria “a existência de invariantes corporais (...), entre outros, a posição ereta, a assimetria frente/dorso do corpo, a tendência recessiva da visceralidade e mesmo a relação indivíduo-ambiente” (Ortega, 2008, 212). Este autor faz a ressalva de que estes invariantes seriam provisórios, pois estas noções poderiam sempre ser alteradas em algum momento de nossa História, a qual acaba sendo vista como única ou como a conquista da civilização – mas que ele dá a entender que ainda não aconteceu. Se quiséssemos pensar nesta “antropologia mínima”, poderíamos até dizer que algo que convencionaríamos nomear como característico do ser humano seria encontrado em todas as sociedades, como uma própria noção de corpo humano, organização em grupos ou sociedade, preocupação com a reprodução, entre diversos outros. Mas qual o sentido de se querer tal generalização? Não se preocupar em estabelecer uma verdade universal do corpo humano seria

25 Um exemplo bastante interessante sobre um modo de subjetivação diferente do que temos na nossa sociedade ocidental europeizada é o estudo *Guardians of the Flutes*, de Gilbert Herdt (1981). Herdt descreve como os Sambia (nome fictício adotado por ele para a sociedade que estudou na Melanésia), se organizam em torno da figura masculina, porém não vendo as mulheres como complementares aos homens, e sim como algo extremamente perigoso e com possibilidades mortais. São necessários rituais de purificação após o contato sexual com as mulheres, além da formação dos meninos ser feita apenas entre homens, incluindo a ingestão de sêmen dos mais velhos pelos mais novos como forma de incorporação de algum tipo de energia vital (masculina). É um tipo de organização que não encontra um tipo de analogia com a sociedade ocidental; mesmo se quiséssemos aproximar este lugar das mulheres sambia com a posição ainda de inferioridade das mulheres perante os homens em nossa sociedade, isto não seria possível nem legítimo. São tipos diferentes de lógicas estruturais.

o mesmo que admitir um descrédito do corpo local? O corpo está mesmo em análise ou o que realmente está em jogo é uma luta entre campos diversos do saber buscando cada qual estabelecer a sua visão de corpo e de mundo como a melhor, mesmo que isso não seja dito explicitamente?

Qualquer generalização constitui-se como frágil e de extremada redução, pois uma realidade, qualquer que seja esta, parece mais complexa do que podemos supor e sempre nos escapa em sua apreensão: não existe total isenção, nem demonstrabilidade fiel do que poderia ser chamado realidade. Por mais que nos empenhemos em nossas teorizações e análises estas serão parciais por serem estabelecidas de um ponto determinado. Aqui penso ser interessante o conceito de performatividade, como postulado por Judith Butler (2008) com bases nos estudos linguísticos, principalmente de Jacques Derrida: produz-se uma realidade no momento mesmo em que esta é nomeada e suas proposições são constantemente reiteradas, de modo que seus contornos são criados e materializados através de uma realidade discursiva que se instaura concomitantemente à materialização. Produto e ato de produção coincidem em sua instituição.

Afirmar que um corpo é construído pelo discurso e em redes de poder não é o mesmo que negar sua materialidade. O que construcionistas como Judith Butler argumentam é que “a matéria dos corpos será indissociável das normas regulatórias que governam sua materialização e a significação daqueles efeitos materiais” (Butler, 2008, 155). O que esta teórica afirma é que não há como se pensar um corpo dado a priori sobre o qual agiríamos voluntariamente, mas que ser e ter um corpo está de tal forma imbricado que se tornaria inviável pensar a materialidade deste fora de sua construção discursiva – a qual não se resume apenas ao discurso linguístico, mas a toda gama de significação e sua circulação dentro de dado grupo ou cultura. O corpo sempre seria local de interpretações e disputas e estes discursos são performativos, pois a forma como percebemos nossos corpos – e seus nós – será este corpo. Não há como separarmos o que vemos como corpo de um suposto corpo em si, puro, ainda mais quando não aceitamos reduzi-lo ao seu estatuto biológico, quantificável e mensurável que nosso viés positivista concebe como o verdadeiro corpo.

David Le Breton (2002) também argumenta acerca desta localidade do corpo humano. Diferentemente de Judith Butler e Francisco Ortega e seus respectivos

seguidores ou círculos, este teórico abordará o corpo de forma histórica, mas também preocupado com a validade dos discursos sobre os corpos. Le Breton afirma que para nós, humanos, nada é mais misterioso do que o corpo e do que as diversas sociedades refletiram sobre este e se esforçaram para abarcá-lo de alguma forma em suas visões de mundo, representações e práticas. O corpo parece sempre investido de sentido e valor e as concepções formuladas para explicá-lo, ou simplesmente representá-lo, gestaram distintos discursos sobre tal, como alguns histórico e geograficamente localizados nos quais a noção de corpo coincidiria com a própria noção de pessoa. Estariam ausentes deste tipo de concepção os dualismos corpo versus mente e homem versus mundo, fundantes e característicos da racionalidade ocidental moderna (Le Breton, 2002).

Um exemplo deste tipo de concepção é o modelo de sexo único, trazido por Thomas Laqueur (2001): a quantidade de calor vital recebido por um corpo é que determinaria se seria masculino ou feminino. Homens e mulheres não eram vistos como seres ou gêneros opostos, mas sim diferentes devido ao recebimento deste calor vital; estavam num mesmo continuum e suas genitálias eram análogas, sendo que a masculina foi externalizada por maior recebimento de tal calor e a feminina, como recebeu menos calor, acabou ficando interna e junto às vísceras corporais. Mesmo se encontrando nesta espécie de continuum, o fim era o masculino, já que este recebeu mais calor vital e, portanto, se desenvolveu mais do que o feminino.

O modelo do sexo único pautou a concepção dos corpos desde a Antiguidade até fins do século XVIII e ainda incluía em seu arcabouço outros seres animados e inanimados, que eram dispostos nesta hierarquia também pela quantidade de calor que receberam. Os corpos e seres eram diferenciados, mas não de forma tão radical e por vezes incompatível como na contemporaneidade. Tanto esta visão dos gêneros como a concepção do corpo em si eram mais fluídas e nesta última está presente a noção de que os “fluidos – sangue, sêmen, leite e excrementos variados – são substituíveis, transformam-se uns nos outros, e cujos processos – digestão, menstruação e outros sangramentos – não eram tão facilmente distinguíveis ou tão facilmente assinaláveis para um sexo ou outro como se tornaram depois do século XVIII” (Laqueur, 2001, p.30).

Laqueur postula que já no início do século XIX “uma anatomia e fisiologia de incomensurabilidade substituiu uma metafísica de hierarquia na representação da mulher com relação ao homem” (Laqueur, 2001, p.17) e em fins do referido século, esta “nova diferença podia ser demonstrada não apenas em corpos visíveis mas também em seus blocos microscópicos” (Laqueur, 2001, p.17). É a partir desta racionalidade que nós concebemos nossas visões, articulando-as das mais diferentes formas e direções. Novamente é importante ser ressaltado que não há um corpo natural anterior à sua representação ou percepção enquanto corpo em nenhuma sociedade; ele sempre é construído segundo símbolos, representações, imaginários, entre outros movimentos.

Estas breves considerações acerca de algumas representações do corpo e suas disputas nos servem como exemplo de que falar do corpo é sempre falar dessas suas representações e apropriações; ele é o corpo daquela sociedade particular, localmente situada no espaço e no tempo. Thomas Laqueur, ao discorrer acerca da “invenção do sexo”²⁶, afirma que “o corpo privado, incluso, estável, que parece existir na base das noções modernas de diferença sexual, é também produto de momentos específicos, históricos e culturais. Ele também, como os sexos opostos, entra e sai de foco” (Laqueur, 2001, p.27). E pensando sobre este sexo ou corpo sempre contextual, ele nos lança uma interessante questão ao dizer que “Longe de negar qualquer dessas coisas, eu pretendo insistir nelas. Meu ponto específico arquimediano, contudo, não é no corpo transcultural real mas no espaço entre ele e suas representações” (Laqueur, 2001, p.27 - grifos no original), ou seja, na relação entre as concepções sociais e as formas que institucionalizamos nossa noção de corpo e nossas práticas e vidas cotidianas relacionadas a tal construção de corpo. O quanto de coincidência e dissonâncias teríamos?

26 O título original do livro de Thomas Lacquer é “*Making sex – Body and gender from the greeks to Freud*”, que foi traduzido para o português como “Inventando o Sexo – Corpo e gênero dos gregos à Freud”. A tradução é coerente, mas acabou perdendo-se o humor e duplicidade de leitura contido em *Making Sex*, que pode ser tanto “Inventando o Sexo” como “Fazendo Sexo”, com conotações de relação sexual. “Fazendo Sexo” também poderia ser lido dentro dos postulados performativos de Judith Butler, referidos anteriormente.

3. O ‘normal’ e o ‘natural’ também são estranhos

Ao afirmarmos que nossa própria noção de corpo é construída social e culturalmente, utilizamos alguns autores e autoras que dialogam com o campo da Antropologia, disciplina das Ciências Sociais cujo foco é refletir sobre como a cultura de determinado grupo é constituída e reiterada socialmente. Todas as concepções, incluindo as que identificaríamos como as mais biológicas ou naturais só fazem sentido ou podem existir dentro de um contexto específico. Isto nos mostra como nossas corporalidades e nossa própria noção de pessoa é contingencial, relacionadas aos modos como nos organizamos e nos estruturamos culturalmente.

Mais diretamente desde os estudos etnográficos de Bronislaw Malinowski, temos na Antropologia e em sua máxima de ‘estranhamento do ordinário, do cotidiano’ uma interessante ferramenta para vermos e questionarmos o mundo que nos cerca. Malinowski é tido como o ‘Pai da Antropologia’, pioneiro ao passar vários anos em campo nas Ilhas Trobriand, criador da noção de observação participante e aquele que, em contraponto aos relatos e diários de viajantes nos quais não havia nenhum cuidado com sua objetividade, propôs como um método de trabalho a observação participante e uma escrita voltada para a descrição da realidade a partir deste método. Esta exigiria um posicionamento um tanto quanto ambíguo do pesquisador: ao mesmo tempo em que se demanda a necessidade do pesquisador estar inteiro no campo, participando da vida cotidiana “como um dos nativos”, este deve ser dotado de uma objetividade ao produzir suas anotações no diário de campo e capacidade de análise ao, já em sua terra nativa e não tão ‘selvagem’, interpretar tais “*aspectos imponderáveis da vida real e do comportamento típico*” (Malinowski, 1978, p. 31 - grifos no original) registrados no seu trabalho de campo.

Esta proposta de Malinowski opunha pesquisador ou etnógrafo e nativos, os quais seriam as pessoas típicas de determinado grupo social. Se nestes e em outros textos reconhecidos como fundadores da antropologia (por exemplo, Malinowski, 1978, original de 1922) não havia nenhum questionamento²⁷ sobre a figura do antropólogo (ou etnógrafo), desde a década de 1960 as condições de produção da pesquisa passaram a ser questionadas e, muitas vezes, tornaram o pesquisador o grande objeto e sujeito da pesquisa. De certa forma, o antropólogo se transformou no grande nativo e diversos trabalhos etnográficos versavam sobre sua experiência no campo em um misto de objetividade e subjetividade (Clifford, 1986).

Ao se voltar a atenção para a figura do antropólogo e as relações que este estabeleceria em seu campo de pesquisa, ressaltava-se o quanto a situacionalidade e as condições de produção da pesquisa estabeleceriam diretamente aquilo que seria visto como ‘padrão’ ou ‘diferença’ e a forma como determinada realidade seria percebida e interpretada. Esta localidade e condições de produção desta experiência etnográfica e seu relato foi nomeada por James Clifford como “verdades parciais”, já que sempre perceberemos determinada cultura ou grupo social em diálogo com nossas próprias concepções e experiência, de modo que se torna fundamental nos questionarmos: “Quem fala? Quem escreve? “Com” [em diálogo] ou “a quem”[direcionado a alguém]? Sob quais condições institucionais e históricas?”²⁸ (Clifford, 1986, p. 13 - tradução livre).

Ao invés de pensarmos qualquer trabalho etnográfico como a descrição apenas de um outro e o todo de uma cultura, podemos pensá-los como a descrição de uma situação localizada na qual “eus” e “outros” estarão em relação e sendo produzidos mutuamente. E, apesar de aqui parecer que tal tópico se relaciona mais diretamente a uma situação de pesquisa, podemos pensar esta relação de alteridade entre “eus” e “outros” em qualquer contato que estabelecemos em nossas vidas.

27 Malinowski afirma que na observação participante, “a subjetividade do observador interfere de modo mais marcante do que na coleta de dados etnográficos cristalizados” (Malinowski, 1978, p.31), porém, ao conceber o etnógrafo como um observador onipresente e onisciente, não problematiza os efeitos de sua presença na produção do campo.

28 Tradução livre. No original: “*who speaks? who writes? when and where? with or to whom? under what institutional and historical constraints?*” (Clifford, 1986, p. 13).

Em sala de aula, por exemplo, nos situamos em uma rede de “eus” e “outros” que nos exige um constante exercício de percepção desta alteridade; permitirmo-nos analisar nosso próprio lugar e colocarmos-nos ao lado de cada um dos “outros” pode promover profícuos diálogos. Assim como em situações nas quais prestamos algum tipo de atendimento a quaisquer usuários e usuárias em serviços de saúde, psicológicos, sociais, jurídicos, etc.: até que ponto o não reconhecimento da total legitimidade de determinada demanda por aquele que presta serviço – e que em muitos casos se faz como um agente público ou do Estado – não advém da falta de deslocamento do “meu lugar” para o lugar daquele que ali tanto me questiona como também não se satisfaz com os mecanismos burocráticos previstos e estabelecidos? Ou ainda quando criticamos determinada política tida como inclusiva porque ela é voltada para uma parcela da população da qual não fazemos parte e, então, falando a partir do lugar de um “eu” nos sentimos no direito de moralizar e condenar a validade de tal política para “outros”, os quais passam a não ter suas especificidades sociais, culturais e/ou históricas reconhecidas por “mim”.

Ainda sobre este exercício de estranhamento daquilo que temos como ordinário e o reconhecimento do “outro” como um igual, vejamos um trecho de uma descrição etnográfica presente no texto “O ritual do corpo entre os Nacirema”, de Horace Minner (1956), no qual ele descreve práticas corporais de um grupo social tido como diferente do seu próprio:

(...) deve-se mencionar certas práticas que estão baseadas na estética nativa, mas que dependem da aversão generalizada ao corpo e às funções naturais. Há jejuns rituais para fazer pessoas gordas ficarem magras, e banquetes cerimoniais para fazer pessoas magras ficarem gordas. Outros ritos ainda são usados para tornar maiores os seios das mulheres, se eles são pequenos, e menores, se são grandes.

Nossa descrição da vida ritual dos Nacirema certamente mostrou que eles são um povo obcecado pela magia. É difícil compreender como eles conseguiram sobreviver por tanto tempo, sob os pesados fardos que eles próprios se impuseram (...)
(Minner, 1956, p.04).

Em várias passagens d'O Ritual do Corpo Entre Os Nacirema vemos a importância que o corpo tem para esse povo, como os cuidados e crenças acerca dele regem boa parte das ações cotidianas de cada Nacirema. Estas ações e manipulações geralmente ocorrem em momentos rituais baseados na magia, como podemos ver no trecho abaixo:

A crença fundamental subjacente a todo o sistema parecer a de que o corpo humano é feio, e que sua tendência natural é a debilidade e a doença. Encarcerado em tal corpo, a única esperança do homem é evitar essas características, através do uso de poderosas influências do ritual e da cerimônia. Todo o grupo doméstico possui um ou mais santuários dedicados a tal propósito. (...) O ponto focal do santuário é uma caixa ou arca embutida na parede. Nesta arca são guardados os inúmeros feitiços e porções mágicas, sem os quais nenhum nativo acredita que poderia viver. Tais feitiços e porções são obtidos de vários curandeiros cujos serviços devem ser retribuídos por meio de presentes substanciais. No entanto, o curandeiro não fornece as porções curativas para os fiéis, decidindo apenas os ingredientes que nela devem entrar, escrevendo-os, em seguida, em linguagem antiga e secreta. Tal escrita deve ser decifrada pelos herbanários, os quais, mediante outros presentes, fornecem o feitiço desejado (Minner, 1956, p.01-02).

Ao lermos o texto, a princípio, não percebemos que somos nós os retratados. Quando se fala do foco excessivo no corpo e das magias e torturas às quais tal povo se submete para a manutenção de tal corpo e como este é visto como ponte para as relações sociais, não nos reconhecemos nessa descrição. Não percebemos a importância que depositamos na nossa corporalidade e na construção cotidiana desta. Temos dificuldade em perceber uma identidade em comum com esse povo, o que foi relatado ao trabalharmos tal texto em sala de aula, como localizada na falta de uma filiação mais direta de identidade com esse grupo. A fronteira com o outro parecia tão distante, em especial os momentos de identificação dos rituais, que era difícil estabelecer uma relação entre o “eu” daqueles cursistas que

deparavam-se com estas descrições e o “outro” apresentado de um modo a consideramos exótico no texto.

Ainda assim, a surpresa do grupo ao perceber a relação daquele povo com a nossa sociedade trouxe rapidamente a identificação desses estranhos rituais como pertencentes também a nossas vidas. A relação super-ritualizada com o corpo foi a filiação mais forte que apareceu nos relatos do grupo. Ler que os cuidados que chamamos de estéticos e/ou higiênicos podem ser vistos por outras lentes – neste caso, as da magia, da tortura ou até mesmo do masoquismo – tem muitos efeitos. Durante a leitura, torna-se inevitável e divertido voltar a cada passo do dia a dia mentalmente, observando-nos, e aos poucos ir encaixando nossas ações, desde o acordar até o dormir, nas magias e sofrimentos colocados por Horace Minner.

Um exemplo disto pode ser a passagem na qual o autor discorre sobre a higiene bucal:

Embaixo da caixa de mágicas existe uma pequena fonte. Todo dia, cada membro da família, em sucessão, entra no quarto do santuário, curva a cabeça diante da caixa de mágica, mistura diferentes tipos de água sagrada na fonte e realiza um breve rito de ablução. As águas sagradas são obtidas do Templo da água da comunidade, onde os sacerdotes conduzem elaboradas cerimônias para manter o líquido ritualmente puro (Minner, 1956, p.02).

Este estranho ritual que também envolve a “inserção de uma pequeno feixe de cerdas de porco na boca, juntamente com certos pós mágicos e então em movimentá-lo numa série de gestos altamente formalizados, só pode chocar “o estrangeiro não iniciado, que só pode considerá-lo como revoltante”, nos dizeres da descrição de Horace Minner (1956, p.02). Porém, quando percebemos que tal descrição diz de nossa própria cultura e que nossas escovas e ato de escovar os dentes podem ser descritas por um estranho desta forma, somos tomados pela surpresa e pelo riso, já que habitualmente não estranhamos nossas práticas e construções cotidianas.

O texto dá especial atenção aos “rituais da boca”, mas também se detém sobre outras relações que estabelecemos com nossos corpos e que tradicionalmente vivenciamos como norma e são concebidas por nós como ‘comuns’ ou ‘normais’. E justamente por isso muitas vezes não são nem percebidas ou ‘estranhadas’. Porém, especialmente quando essa relação com o corpo é colocada a partir de uma visão de alguém ‘de fora’ que a questiona e a percebe de uma forma inimaginável por nós, tomamos ciência do quanto estas ações que executamos tão automaticamente também são estranhas, produzidas e significadas de determinada forma por nossa cultura:

Basta observar o brilho nos olhos de um ‘homem-da-boca-sagrada’, quando ele enfia uma agulha em um nervo exposto, para que se suspeite de que uma certa dose de sadismo está presente. Se isso puder ser verificado, um padrão muito interessante emergirá, posto que a maioria da população mostra tendências masoquistas bem definidas. Era a tais tendências que o Prof. Linton se referia, ao discutir uma parte especial do ritual cotidiano do corpo que é realizada apenas pelos homens. Essa parte do rito envolve uma lanhadura e laceração da superfície do rosto por meio de instrumento cortante. Ritos femininos especiais ocorrem somente quatro vezes por mês lunar, mas o que lhes falta em frequência sobra em barbárie. Como parte dessa cerimônia, as mulheres assam suas cabeças em pequenos fornos durante mais ou menos uma hora. O ponto teoricamente interessante é que um povo que parece ser predominantemente masoquista tenha desenvolvido especialistas sádicos (Minner, 1956, p.03).

O choque e o riso provocado pela leitura desse texto vem do conflito que é passar da compreensão da cultura americana/ocidental tida como referência para sua ‘transformação’ no ‘outro’. Melhor dizendo, não propriamente de ‘transformação’, mas de um retorno ao seu estado de ‘diferenciação’ (identidade + diferença), tão ‘diferente’ e ‘identidade’ quanto as inúmeras outras culturas. Problematicamos assim o seu caráter de ‘norma’ e de única referência para

percepção do mundo, o que nos faz lembrar de que a identidade e a diferença, como coloca Stuart Hall (citado por Simoni & Moschen, 2012), não são causa e consequência, mas sim construídas e percebidas desta forma no momento mesmo da produção desta diferença.

A descrição da cultura ocidental no texto em questão fá-la exercer o ato de “outrar-se” (Simoni & Moschen, 2012). Desestabiliza-se da identidade antes cristalizada, passa a enxergar suas fronteiras fluidas, estranha o familiar e passa, senão a ser, a observar-se como estrangeiro. Um estrangeiro que:

Para Derrida (2003), [...] é “aquele que ameaça o dogmatismo do logos”, que põe em cena “a guerra interna ao logos” (ibid., p.9). “Aquele que coloca a questão” e, ao mesmo tempo, “aquele a quem se endereça a primeira questão”(ibid., p.5). Encontro interrogante que desenha uma zona fronteira de experiência, na qual coexistem a impossibilidade de definir o outro e a convocação a produzir algum registro para que algum enlace, alguma apropriação, se estabeleça. (Simoni & Moschen, 2012, p.181).

Dada a impossibilidade da total renúncia à própria identidade e diferença, aqui, o trecho acima traz a importância do deixar-se movimentar entre os limites de sua identidade e do outro, considerando a constante e dinâmica reedição dele e de si mesmo a partir de tal experimentação. Nos trechos citados sobre o Nacirema podemos voltar à questão do corpo, discutida anteriormente, e como esta se coloca em nossa sociedade atualmente. Vamos tomando consciência de como produzimos e reproduzimos nossos costumes e corpos cotidianamente, corpos estes que muitas vezes nem percebemos ao longo do dia, e que, mesmo assim, expressam tanto sobre nós e nossa cultura.

Paralela e transversalmente ao corpo, passa-se inclusive por alguns tabus, como a colocação de que os rituais que envolvem o corpo são debatidos e expostos apenas para crianças em seus períodos de iniciação em tais rituais, por exemplo. São trazidas aqui nossas barreiras sociais de asco, vergonha, moralidade. Apesar de cada família possuir pelo menos um “santuário”, os tais ritos seriam realizados individual e sigilosamente. Ao fim do texto o autor descreve como os Nacirema

não se permitem colocar práticas sexuais, processos fisiológicos de excreção, gestação e amamentação, ou mesmo o próprio desenvolvimento do corpo, como temas em pauta durante conversações nos relacionamentos com outras pessoas. Não só não são colocados em pauta, mas são praticamente proibidos. Até porque, como é observado logo no início, tem-se o corpo humano como fundamentalmente feio, doente, sendo sempre dever da pessoa ocultar seus “defeitos” e, sob qualquer circunstância, aperfeiçoá-lo.

Esta ferramenta de percepção e análise da realidade, de estranhamento do cotidiano, nos mostra como comportamentos há muito considerados tão naturais, ideias que já nos soavam tão arraigadas, dizeres que pareciam tão inquestionáveis, podem ser um a um questionados em sua importância, sua obrigatoriedade, suas consequências. Estranhamo-nos. E estranhemo-nos, desloquemo-nos do lugar de onde vemos e falamos, para que possamos colocar sob análise nossas práticas e concepções de modo a percebermos como a diferença é cotidianamente construída e nada é tão ‘natural’, ‘comum’ ou mesmo ‘normal’ quanto de um único lugar possa parecer.

Referências

Butler, Judith. (2007). *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In:

Chazan, Lilian Krakowski. (2007). *Meio quilo de gente: um estudo antropológico sobre ultra-som obstétrico*. Rio de Janeiro: Fiocruz.

Clifford, James. (1986). Introduction: Partial Truths. In: Clifford, James & Marcus, G. *Writing Cultures – The poetics and politics of ethnography*. California: University of California Press.

Duarte, Luís Fernando Dias. (2012). Pessoa e indivíduo. In: Souza Lima, Antonio Carlos de. *Antropologia e Direito: Temas antropológicos para estudos jurídicos*. Rio de Janeiro/Brasília: Contra Capa/Laced/ABA.

Herdt, Gill. (1994) *Guardians of the Flute, v.1: idioms of masculinity*. Chicago: University of Chicago.

Laqueur, Thomas. (2001). *Inventando o sexo - corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

Le Breton, David. (2002). *Antropologia del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Louro, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado*. Pedagogia da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica.

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

Machado, Paula Sandrine. (2005). O sexo dos anjos: um olhar sobre a anatomia e a produção do sexo (como se fosse) natural. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 24, jun.

Malinowski, Bronislaw. (1978). *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural (Os Pensadores).

Minner, Horace. (1956). O ritual do corpo entre os Nacirema. *Publicação original: Body ritual among the Nacirema*, v. 58, n. 3, p. 503-507, 1956. Disponível em: <http://ucbweb2.castelobranco.br/webcaf/arquivos/13147/11093/OritualdocorpoentreosSonacirema.pdf>. Acesso em 04 ago 2014.

Ortega, Francisco. (2008). Modificações corporais na cultura contemporânea. *O corpo incerto – corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea*. Rio de Janeiro: Garamond.

Simoni, Ana Carolina Rios & Moschen, Simone. (2012). Outrar. In: Fonseca, Tânia Mara Galli & Nascimento, Maria Livia do Nascimento & Maraschin, Cleci (Org.). *Pesquisar na Diferença*. Porto Alegre, p. 179-181.

POR QUE, QUEM, COMO E ONDE? INTERROGAÇÕES SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NAS ESCOLAS.

Heitor Coelho Silva
Luan Carpes Barros Cassal

Para Isabela.

*“Imaginar um ato sexual que não seja conforme a lei ou a natureza, não é
isso que inquieta as pessoas. Mas que indivíduos comecem a se amar:
ai está o problema”*

(Michel Foucault, em “Da amizade como modo de vida”)

1. Por que discutir gênero e diversidade sexual nas escolas?

A professora Vivian estava exausta. Final do ano, proximidade das provas finais e tão aguardadas férias. Foi um típico ano da educação, sempre atípico, com seus recessos e sábados letivos, megaeventos e formações continuadas, exames nacionais e obras na escola. Fazia calor, sentia o peso dos trabalhos corrigidos e das provas por fazer. Também carregava alguns diários de classe novos, para substituir aqueles que usou ao longo do ano mas tinham pequenas rasuras.

Todos os dias, fazia a chamada. Os nomes se enfileiravam em ordem alfabética, disciplinados do modo como ela gostaria que estivessem as carteiras de seus alunos. Juliano, Kaue, Karine, Katia, Keyla, Larissa...

“Turma, vocês sabem por que Keyla não veio de novo?”.

Silêncio por um momento, depois vozes. Muitas vozes, muitas histórias, palavras que não faziam sentido.

“Ta bom, ta bom, agora um de cada vez ou não entendo nada. Marquinhos?”.

“Ela ta machucada em casa, tia”.

“Mas como é que se machucou? Caiu da bicicleta de novo? Da última vez ela sarou rapidinho, né?”.

“Não, tia, o pai dela meteu a porrada”, grita Caio.

“Ela é aquele negócio tia, mulher macho, sapatona”, endossa maria Paula

“Que isso gente, não fala assim da colega, não tem essa coisa na idade de vocês”, marca a professora sobressaltada.

“Que isso, tia, ela ta todo dia com a Iasmine da outra turma”, nem sabe mais de onde vem a fala.

Chega, pensa a professora. Chega, ela diz. E chega a preocupação com Keyla e Iasmine, e também com outros alunos do grupinho do “Arco-íris” da escola, Janaina, Daniel Baptista, Daniel Lourenço, Deividson. Vivian deu aula para muitas crianças nessa escola. Conhece seus irmãos, mães, primos, sobrinhos. Vê eles irem e virem, enquanto ela prossegue e persiste.

Vivian faz parte de um imenso universo de professoras da educação básica de nosso país, que atende inúmeros alunos, inclusive Keyla, que não conseguiu fazer as provas finais: sua mãe a proibiu de terminar o ano para afastá-la das más influências. ‘Sapatatas’, ‘viados’, ‘travecas’, ‘indecisos’. Keyla faz parte do elenco de corpos abjetos presentes no espaço escolar (Miskolci, 2012), e nomeado pelos movimentos sociais como LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais). Apesar de inúmeras tentativas de sua correção e adaptação, estes jovens insistem em diferir. Em estudo feito por Abramovay, Castro e Silva (2004), mais de um quarto dos jovens LGBTs entrevistados em escolas de diferentes capitais do país sofreram discriminação, e um em cada dez sofreu agressões e violências por conta de sua orientação sexual e identidade de gênero. Indicam a escola como o terceiro maior contexto de ocorrência desses atos, atrás apenas

da família e dos amigos. E tal processo de violação que ocorre na escola produz efeitos diretos no processo de aprendizagem.²⁹

Vivian fecha o diário e assina a ata do conselho. O calor insuportável de final de dezembro empapa suas roupas, borra a maquiagem. As olheiras denunciam a insônia dos últimos dias. Keyla consta como reprovada por insuficiência de nota e frequência. Vivian nota a ficha de notificação ao conselho tutelar sobre a situação de Keyla, que continua sob a mesa da direção desde que preencheu o documento. Seu marido pergunta o por quê das noites em claro. Homofobia, ela responde. Os hematomas de Keyla e a omissão da direção denunciam a despreocupação do sistema educacional tradicional, comprometido com notas e disciplina. Durante o intervalo do conselho, os professores comentam os riscos de um tal de 'kit gay' proposto pelo Ministério da Educação (MEC)³⁰. Os corpos massacrados de alunos e professores comprometidos com direitos humanos, com seus direitos, tornam-se massa fértil. Para quê?

29 Saiba mais em: <http://novo.fpabramo.org.br/content/diversidade-sexual-e-homofobia-no-brasil-intolerancia-e-respeito-diferencas-sexuais>

30 Em 2011, o MEC não ofereceu editais para cursos de capacitação de professores em Gênero e Diversidade Sexual (GDS), pois executou em parceria com diversas organizações nacionais e internacionais o Projeto Escola Sem Homofobia, uma política pública nacional para pesquisas, produção de materiais educativos e processos formativos de profissionais. Porém, durante a elaboração dos materiais, o Projeto sofreu duras críticas de setores políticos conservadores, e foi pejorativamente chamado de 'kit gay'. Apesar das manifestações favoráveis feitas por universidades, movimentos sociais, Conselho Federal de Psicologia e instituições governamentais, o Projeto foi oficialmente suspenso pela Presidência da República em 25/05/2011. Assim, o MEC retomou os editais de formação continuada pontual direcionados às universidades do país. Saiba mais sobre o projeto e a suspensão em: <http://www.ecos.org.br/projetos/csh/notaoficial.pdf>, http://www.ecos.org.br/projetos/csh/csh_kit.asp e <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/movimento-gay-reage-a-suspensao-de-kit-anti-homofobia>.

2. Quem discute gênero e diversidade sexual nas escolas?

A reunião de planejamento pedagógico está mais intensa do que nunca. Direção presente, assim como representantes da Secretaria de Educação. O motivo: a revolta de responsáveis com o professor Guilherme, da educação infantil. A pedagoga da Secretaria lê a ata do encontro feito com a comunidade:

“O professor da turma já era um problema pelo perigo do que ele faz na sala com as crianças. O seu comportamento e suas roupas não estão de acordo com um professor direito. E na semana passada, botou os meninos para brincarem de boneca, numa clara apologia a sua própria opção sexual. Queremos que a direção tome providências, demita o professor e chame um psicólogo pra atender as crianças”.

O fragilizado professor treme na frágil cadeira de sala de aula. Sua formação em gênero e diversidade na escola, feita em uma renomada universidade pública, tornou possível usar ferramentas pedagógicas que considera potentes para trabalhar com seus alunos. Como em uma guerrilha, valeu-se de vários dispositivos tecnológicos para trabalhar com as crianças a noção de corpo humano, de movimento e de diferenças, conforme prevê o referencial curricular do município. Com as crianças e a auxiliar de creche, assistiram episódios de desenhos animados sobre meninas perfeitas feitas de açúcar, tempero e tudo que há de bom, e seu pai solteiro. Falaram sobre o cuidado do seu corpo e do outro quando uma aluna ralou o joelho. Desenharam individual e coletivamente o corpo humano, conforme entendiam. Cantaram as músicas de um programa infantil de grande sucesso da sua infância sobre lavar as mãos e o rato que toma banho. Inspirado nas experiências discutidas em revistas, livros e artigos que estudou durante a faculdade, fez uma troca de brinquedos das crianças ao longo da semana. No longo trajeto entre a escola e a sua casa, lia e relia os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Queria marcar uma reunião de mães, pais e responsáveis com a presença da psicóloga do conselho tutelar para falar sobre prevenção da violência.

O silêncio sepulcral e os olhares constrangidos indicam que a equipe da secretaria terminou seu monólogo interminável sobre como ele é novo na rede e não conhece a realidade da cidade e daquela comunidade, e como não se pode enviar bonecas para meninos sem uma autorização dos pais (Guilherme pensou em corrigir, pois apenas mães, tias, madrastras e avós assinaram esse registro, mas desistiu). Era hora de se defender naquilo que se tornou uma guerra com a tal da heteronormatividade (Miskolci, 2012), que regula papéis de gênero definidos e aparentemente imutáveis para aquelas e todas as crianças, definidas ao nascer como pertencentes dos sexos feminino ou masculino, e a partir daí com uma trajetória definida para a vida. Ele poderia falar de Butler, Miskolci, Foucault e Preciado. Citar as discussões pedagógicas de Louro e os materiais produzidos nas universidades. Por um momento, sente que vai ficar engasgado. E a auxiliar de creche surpreendentemente quebra o silêncio. Ela não cita nenhum autor, mas conta como as crianças mudaram seu comportamento ao longo das aulas. Algumas crianças sempre muito agitadas, que a orientação educacional queria encaminhar para o ambulatório psicopedagógico, passaram a trabalhar em conjunto com maior tranquilidade. Roberto não implicava mais com os colegas negros desde que discutiram história da África com desenhos animados. Amanda, excessivamente tímida, expressava-se muito na aula de dança. As duas mães de Paulo Ricardo se tornaram mais presentes e solícitas. Aliás, a própria profissional passou a usar as ideias do professor Guilherme em seu outro trabalho, como professora da alfabetização.

Guilherme sente-se estarecido. Nunca parou pra perguntar para aquela professora com formação de nível médio sobre o que achava das aulas. Deixava para ela a carga mais pesada de atividades de cuidado, como banho e alimentação. E assim deixava passar a potência pedagógica que havia nos toques e afetos da profissional com as crianças. Ele não se importa quando as pedagogas da Secretaria falam que a escola tem que preparar para a vida, bem como a suposta importância de respaldar a escola com termos de compromisso assinados pelos pais (quando foi a última vez que ela falou com um pai na escola mesmo?). O professor acha que a diretora está descontente com essa equipe externa, e passa a ter certeza quando ela lança a pergunta: “*o que vocês acham que sabem da nossa comunidade e nossa escola?*”. Guilherme lembra da inspetora, que separava os meninos que brincavam muito juntos (“*isso aí não é boa coisa*”, ela sempre dizia), mas

ajudou muito quando ele os levava para jogos de movimento no pátio. Certo dia, ela ensinou aos meninos a cantarem as cantigas de roda da sua infância, e até falou de Túlio e Willian : *“não é bom que eles se cuidam?”*.

As pedagogas deixaram a escola com uma advertência escrita para o professor, e marcaram uma reunião de pais em que ninguém apareceu: nem mesmo as técnicas da Secretaria. Guilherme ficou com medo e leu todo o estatuto do servidor para se proteger. As outras professoras pediram para ele conduzir a próxima reunião de formação continuada, e explicar quem é essa professora Louro tão citada. A auxiliar de creche e uma das mães de Paulo Ricardo entraram para o reativado conselho escolar e apontaram a necessidade de projetos sobre gênero e diversidade na escola. A máquina da secretaria de educação derrubou a argamassa dos lugares definidos e deixou escombros onde todos se perguntavam: e agora, qual meu papel e meu rumo nessa escola?

3. Como discutir gênero e diversidade sexual nas escolas?

Aquele sábado começou movimentado na escola de Maria da Conceição, Maria de Lourdes e Maria das Graças. A escola das três Marias, brincavam no bairro. As pedagogas, ali divididas como orientadora educacional, diretora e coordenadora pedagógica, trabalhavam juntas havia muito tempo. Aquela era a única escola pública da região, e ficou desativada após triste falta de investimento do governo. Mas as três encabeçaram as ações da associação de moradores do bairro. “*Antes de professoras, mães da comunidade*”, esse era seu lema. O vereador respondeu rapidamente ao chamado popular e reformaram toda a escola. Isso foi uma década atrás, antes do concurso em que entraram definitivamente para a rede.

O sábado letivo era de culminância do projeto pedagógico ‘As caras da escola’, e começou com um grande café da manhã. Professores, funcionários, famílias e representantes da secretaria de educação se fartaram com os quitutes adquiridos na cooperativa de mulheres do bairro. Marta, a presidente do grupo, foi a primeira convidada a falar na manhã de atividades. Ela lembra quando fizeram um acordo de a cantina adquirir seus gêneros alimentícios na cooperativa, formada por mulheres que passaram por violência doméstica. Em troca, uma trabalhadora da cooperativa ficava nos recreios para venda dos lanches. Também contou como a psicóloga do Centro de Referência Especializado em Assistência Social (Creas)³¹ do município ajudou nesse processo, com suas oficinas de geração de renda. E Marta conta:

“Maria chamou a psicóloga Sabrina para vir aqui na escola fazer uma palestra para as mães e os alunos. Eu não sabia o que era uma orientadora educacional, e achava que psicóloga era para quem não tinha amigos. Descobri uma porção de coisas. Inclusive que Maria é mais que uma amiga. É uma parceira que nos ensina que é preciso ter força, raça e sonho, sempre”.

31 “O Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas) configura-se como uma unidade pública e estatal, que oferta serviços especializados e continuados a famílias e indivíduos em situação de ameaça ou violação de direitos”. Saiba mais em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaoespecial/creas>;

Alguns alunos corriam irresponsáveis pelos pátios e corredores, enquanto responsáveis ouviam atentos na quadra. A maior parte dos inspetores estava junto das professoras de música da educação integral. Precisavam aquecer a voz para o coral de funcionários que acompanharia a banda de alunos da escola. No repertório, não podia faltar Chico Buarque, Alcione e Elza Soares. Mas a favorita do grupo era de Tim Maia: “*o que eu quero é sossego, e um quilô do bom*”. Outra sala era um aquecimento de meninas e meninos dos grupos de balé e hip hop. Apesar de se proporem grupos mistos, nenhum menino se oferecia para a dança clássica. A Maria, enquanto gestora, achava que a troca constante de professores de dança, consequência de vínculos precários e baixos salários, dificultava a mobilização dos alunos. Mas insistia nos grupos, desde que se emocionou com os percalços de um menino que queria ser bailarino. Salvo que o filme se passava no subúrbio londrino dos anos oitenta, Maria ainda achava que poderia ser um dos seus alunos. Talvez passe esse filme para os alunos. Assim que tiver uma sala de vídeo. Um dia.

A Maria da coordenação também era cheia de ideias. Entre diários e planilhas, conseguiu propor os quadros mistos de nomes na educação infantil, com um arco-íris de cores. Quando as professoras da alfabetização falaram da dificuldade de muitas crianças com os dias de pais e de mães, descobriu na internet como algumas escolas tentaram o dia da família. O pessoal do bairro ainda não aprovou muito a mudança, mas as avós de quarenta anos que cuidam de tantas crianças participaram um pouco mais.

A professora de inglês recém-chegada na escola estava surpresa. Nunca viu um sábado letivo tão movimentado. Como as três Marias conseguem mobilizar o desejo de tanta gente? Quando ela chamou a orientadora educacional para ajudar na sua turma de nono ano, queria alguma coisa para impedir o bullying com um menino, porque isso tornava sua aula impossível. Diferente da outra escola onde trabalha, a pedagoga realmente foi. E com vários recortes de jornais e revistas. Ela assistiu Maria discutir com eles sobre o termo em inglês, além de falar sobre preconceito e perseguição. Soube que Maria voltou na aula de ciências para falar sobre transformações do corpo na adolescência. Fez uma dinâmica sobre intolerância com o professor de geografia. Ficou doente uma semana, coitada. Mas o engraçado é que algo mudou na turma. Bullying, gay, queer, pride, women, black power, as palavras começavam a aparecer e virar início das aulas.

A Maria do pedagógico pesquisou sobre esses assuntos que nem aparecem na faculdade de formação de professores. A Maria da gestão estava atenta e conseguiu marcar um ônibus e o cinema para as crianças assistirem um futuro onde as pessoas com poderes excepcionais tentam proteger o mundo que os teme e odeia, por serem diferentes. “*Sci-fi, teacher*”, falou o autointitulado geek da turma.

Uma Maria exibe um sorriso no rosto cansado. A escola exige muito. Ainda não sabe o que fazer com o grande número de adolescentes grávidas. A secretaria de educação fala aos responsáveis da parceria com a saúde para vacinação de alunas contra a Hepatite B. Maria não gosta da ideia de oficinas com distribuição de preservativos. Essas meninas ainda são muito novas para isso. Mas sabe que elas vão para bailes e praças. Isso seria incitar ou proteger? Essa criançada fala muito sobre o corpo. É a aula de ciências que tem mais perguntas. E o que fazer quando o professor Hugo voltar para escola? Agora se chama Muriel. Dizem que virou uma mulher linda. Maria sabe que tem uma norma que obriga a chamar o professor como preferir.³² Nesse caso, a professora, não pode se esquecer. Ouviu uma história de um aluno assim no outro colégio. Usava o banheiro e o uniforme masculinos, brincava com os meninos, só repararam que tinha algo que não batia na chamada. Também era uma Maria. Descobriram que só fazia isso na escola, porque se sentia protegido. E muitos alunos concordavam, ameaçaram fazer um protesto se ele voltasse a ser chamado de ela. Ele tem direito de ser Mário, de ser quem quiser. Está escrito. Mas dá um medo... Vai precisar de mais reuniões, formações, conversas em sala. Parece que a gente não para de aprender na escola.

No final do dia, todas voltam para suas casas. Uma Maria vive com Carlos, outra com Sheila, outra com Ártemis, Robin e Meggan, seus três gatos. Essa constelação de educadoras pinta a escola com suas cores e borra as supostas fronteiras entre dentro e fora. Os muros, as grades e as câmeras continuam lá, mas não conseguem impedir os encontros e a circulação dos corpos naquela escola com brechas em portas e ideias. Por que temos tantas barreiras no espaço de fronteira?

32 O Decreto nº 43.065 de 08 de Julho de 2011 regulamenta o direito ao uso do nome social por travestis e transexuais na administração direta e indireta do Estado do Rio de Janeiro, mediante requerimento. Também serve como base para ações em vários municípios. Veja o documento completo em: <http://www.abglt.org.br/docs/Decreto%2043065%202011%20RJ.pdf>.

4. Onde discutir gênero e diversidade sexual nas escolas?

A equipe do curso de Gênero e Diversidade na Escola, da UFRJ, precisa começar seus textos dirigidos para professores. Mas não sabe como. Isso é angustiante. Bem, e que tal iniciarmos pela angústia? Não como dado individual, e sim como força que movimenta para inventarmos múltiplos modos de existir. Os profissionais de educação chegam ao GDE com histórias, incômodos e ânsias. Querem respostas, e oferecemos cada vez mais perguntas, pois apostamos, tal qual Kastrup (2007), em uma cognição inventiva, que se move na instabilidade da incerteza.

As histórias aqui relatadas são ficções com fragmentos de realidades. Tão reais quanto os afetos que mobilizam em leitores e escritores, tão inventadas quanto nossas performatividades de gênero e sexualidade. O estabelecimento de algo como verdade é efeito de relações de poder conjugadas em determinado momento histórico, e se transformam nos movimentos microscópicos, nos detalhes dos acontecimentos (Foucault, 1987; Preciado, 2008).

Partimos aqui do pressuposto de que você, leitora, leitor, não concorda (ao menos, parcialmente) com o massacre de corpos/subjetividades que ocorre nas escolas; com o terrorismo de gênero que constrange e submete nossas existências a modelos regulados de viver (Miskolci, 2012). Por isso acompanhou nossas histórias de escolas livremente criadas nos afetos que vivemos ao longo do trabalho, ora no curso GDE, ora em redes de educação. Desta maneira, também faz parceria na guerrilha vivida por Maria, Guilherme e Vivian, de resistência a certos modos de entender e produzir a vida. Resistir é preciso.

Voltamos ao advérbio desta seção final do texto: onde? Ora, gênero e sexualidade estão nos currículos operantes no espaço escolar. Na arquitetura, nos conteúdos, nas tecnologias, nas normativas, no cotidiano. E também nos corpos de profissionais e estudantes. Essa topografia que trabalhamos aqui não identifica lugares estáticos. Talvez em todo lugar, e também no não-lugar do incômodo, do indesejado e do abjeto seja uma pista para começar o trabalho. Naquilo que incomoda e afeta os profissionais da educação, sejam professoras, professores, gestoras, gestores, especialistas extraclasse e equipes de apoio.

O que essas histórias têm em comum, além de tocarem diversos aspectos sobre gênero e diversidade sexual? Os corpos abjetos, a incerteza de papéis e o atravessamento de fronteiras indica uma série de potências para o trabalho em escolas que Guacira Lopes Louro (2004) vai chamar de pedagogia queer ou, simplesmente, pedagogia das diferenças. E esta professora propõe um modo de pensar a multiplicidade que não seja domesticá-la e transformá-la em conteúdo curricular, por um lado (uma aula que explique e padronize identidades LGBT, por exemplo), nem invisibilizar e/ou excluir qualquer existência que perturbe o funcionamento escolar (ao se proibir um dito menino que afirma seu desejo de usar o uniforme feminino). Uma pedagogia que parta das diferenças, dos corpos, afetos e desejos mobilizados, para um processo de aprendizagem, sem se basear necessariamente naqueles modos de viver (e ensinar) previamente estabelecidos. É um caminhar em que não temos certeza nem garantia dos percursos, o que assusta, mas também é deliciosamente provocante. Guilherme traz o corpo a partir da experiência e do movimento das crianças, e com isso convoca toda a escola e a comunidade. Para sobreviver a tanta afetação, estabelece parcerias, por vezes inesperadas. As três Marias brincam de roda entre seus papéis pedagógicos, suas histórias e suas angústias. Misturam-se com o desenrolar de uma escola que não teme ser construída coletivamente. Algo em Vivian não permite se acomodar com a violação de direitos, e pede passagem, transforma seu lugar de professora e abre possibilidade para não se calar. Essa força que nos incomoda e movimenta e repete até diferir também possibilita aprendizagem.

Guilherme, Maria e Vivian sofrem com a luta cotidiana. Ninguém falou que seria fácil. Mas também não conseguem interromper esta força com a qual tiveram contato e que não os permite acomodar na queixa do sofrimento, na suposta impossibilidade da educação pública. É uma crença quase utópica, no sentido de um rumo para o trabalho que se atualiza à medida que se move. Uma escolha ética, que se põe sempre em dúvida e retira a prepotência do saber absoluto que resolverá os problemas.

Uma angústia que não é individual, se espalha por contágio, faz mover sonhos e realidades. Então, leitora, leitor, fica o convite para que esta força arrebate e movimente seu corpo também.

Referências

Castro, M., Abramovay, M., & SILVA, L. B (2004). Juventudes e sexualidade. Brasília: UNESCO.

Foucault, M (1987). Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes.

Kastrup, V (2007). A invenção de si e do mundo. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica.

Louro, G. L (2004). Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica.

Miskolci, R (2012). Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica.

Preciado, B (2008). Testo Yonqui. Madrid: Espasa.

O CURRÍCULO NÃO É. O CURRÍCULO ACONTECE.

Alexandre Bortolini

Quando pensamos sobre gênero, sexualidade e raça na escola, muitas vezes a discussão fica restrita às relações interpessoais e esquecemos de falar sobre aquilo que é próprio do processo educativo: o currículo.

O currículo não é o que está escrito, mas o que efetivamente se ensina - embora o que está escrito influencie, e muito, o que se ensina. As diretrizes curriculares nacionais, o projeto político-pedagógico, o plano de aula não são em si o currículo. Eles vão se combinar com o livro didático, a infraestrutura da escola, as condições de trabalho das educadoras, as políticas circunstanciais locais, as relações que os sujeitos estabelecem entre si, com pequenos ou grandes jogos de poder - globais e na sala de aula. Tudo isso em algum momento se combina em algum lugar da escola: na aula dentro da sala, no pátio na hora do recreio, no almoço e na janta no refeitório - e alguma coisa é ensinada. O currículo é o que se ensina e ensinar é um ato, um verbo, uma ação. Ele se efetiva na interrelação complexa de diversos elementos e sujeitos que vai definir o que a escola efetivamente ensina - que não necessariamente coincide com o que as pessoas aprendem. O currículo é o objeto direto do verbo ensinar. Ele não é a ação (que é a prática pedagógica), mas ele acontece *na* ação. Daí, se queremos refletir sobre o que a escola ensina sobre gênero, sexualidade e raça, não adianta olhar só os planejamentos, há que se observar os lugares e os momentos quando, onde e como a ação educativa acontece. Porque é ali que está o currículo *em ação*.

O currículo não é só o que as professoras ensinam. O currículo é o que a escola inteira ensina. Merendeiras, diretoras, estudantes, mães, o rapaz da cantina, todo mundo ensina (e aprende) nesse espaço, mesmo que em condições

consideravelmente diferentes, através das mais diversas relações que se efetivam ali dentro, entre tantos e tão diferentes sujeitos. E com um pouco de projeção, até os banheiros ensinam, até os uniformes, os quadros de chamada, o crucifixo na parede, tudo pode produzir aprendizado.

O currículo não é linear porque o tempo-espaço da escola é mais complexo do que faz parecer a grade de horários. O currículo acontece em dezenas de ações educativas produzidas simultaneamente em diferentes lugares da escola. São muitas as situações em que alguma coisa é ensinada e aprendida ao longo de um dia - de uma semana, de um ano ou de uma vida escolar. Isso faz com que, para entender como se materializa o currículo da escola, a gente tenha que olhar para muito mais lugares do que a sala de aula: a fila de meninos e meninas na hora da entrada, as conversas na sala de professores, a prece no refeitório antes de comer, a reunião da diretora com a mãe da aluna sob quem paira a suspeita de que seja lésbica, a agressão rotineira que um menino pintosa sofre no banheiro. Muitas coisas são ensinadas em espaços e tempos diferentes. E todas estas coisas, espaços e tempos são parte do currículo (em ação) da escola.

O currículo não é evidente porque nem sempre quem ensina se dá conta do que (ou de tudo o que) está ensinando. É claro que quando o grupo de educadoras discute o que vai ser trabalhado naquele bimestre ou quando uma professora monta sua aula, são definidos objetivos pedagógicos. Mas uma atividade em sala de aula nem sempre ou não só ensina exatamente aquilo a que aparentemente se propunha. A começar porque a professora não controla a aula, ela é parte importante, mas não há como controlar o conjunto (de sujeitos e elementos) que vão se combinar à sua intencionalidade e produzir *a aula*. A intencionalidade da educadora é um dos vetores em interação nesse processo, não é o único, nem necessariamente determinante. Mesmo a sua (a nossa) intencionalidade está atravessada por uma série de discursos (machistas, racistas, homofóbicos e transfóbicos inclusive) que nós mesmas nem sempre nos damos conta. Quando uma aula é planejada, há uma série de ideias, valores e motivações envolvidas que não necessariamente são descritas (ou mesmo percebidas) por quem fez o planejamento.

O currículo marca o processo de construção dos sujeitos. A ação educativa, além de permitir que os sujeitos construam conhecimentos e competências, também influencia o modo como as pessoas que dela participam se entendem,

entendem as outras e o mundo, repercutindo na maneira como vão ser e agir nesse mundo. O modo como a África e as africanas aparecem na aula de História vai marcar a maneira como alunas (e educadoras) negras, brancas e indígenas constroem sua identidade racial e se relacionam. O que e como se ensina sobre gênero e sexualidade (das aulas de biologia no ensino médio às brincadeiras de meninos e meninas da educação infantil, passando pelos jogos sexuais no banheiro ou no fundo do pátio) vai produzir efeitos no modo como alunas constroem suas identidades de gênero e vivenciam a sexualidade. A ação pedagógica deixa marcas no corpo das pessoas, no seu jeito de agir, de se relacionar e de se reconhecer.

O currículo acontece nas e faz acontecer as diversas contradições sociais (econômicas, sexuais, culturais, raciais...) que se materializam também - e não só - dentro do espaço da escola. Afinal, as relações sociais não são construídas em nenhum outro lugar se não na microfísica da nossa experiência cotidiana. E o que fazemos na nossa escola, sem dúvida, interfere na construção da nossa sociedade local, regional e global - e vice-versa. A forma como a ação educativa é pensada e, mais ainda, a forma como se concretiza na sala de aula - e em tantos outros espaços da escola - pode provocar transformações ou (re)produzir uma série de exclusões e desigualdades. Não é que *além* de construir conhecimentos, o currículo acaba também produzindo transformações, exclusões ou desigualdades. Ao contrário, transformações, exclusões e desigualdades são produzidas justamente por o que e como ensinamos nas nossas escolas.

[...] a decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal vêm a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade. (Apple, 1999, p. 42)

Quando contamos a história do mundo a partir da Europa e dos homens, não estamos só construindo uma memória - uma entre tantas possíveis - mas produzindo um determinado entendimento do mundo, dos povos, das pessoas e de nós mesmos. Estamos legitimando ou problematizando (ou as duas coisas ao mesmo tempo) algumas relações de poder - que extrapolam e que estão presentes na sala de aula. Não estamos falando apenas do passado, mas construindo um

presente em que a riqueza, a liberdade e a dignidade são desigualmente compartilhadas entre as pessoas. Um presente em que a hegemonia cultural segue sendo branca, masculina e heterossexual. Um presente que é também o nosso presente. Um jogo que a gente também participa - jogando.

O currículo pode produzir violência. As práticas racistas que encontramos na nossa escola também estão relacionadas ao etnocentrismo que fundamenta o nosso currículo. Quando falamos sobre sexo a partir apenas da heterossexualidade estamos contribuindo para invisibilizar e marginalizar tantas outras possibilidades de vivência da sexualidade. E assim marginalizamos e invisibilizamos pessoas. Uma aula sexista e heteronormativa é em si uma violência e alimenta outras violências de gênero e orientação sexual. Uma adolescente lésbica, por exemplo, não vai ter acesso a informações simples sobre como se prevenir de doenças sexualmente transmissíveis. Um menino filho de dois pais não vai saber o seu lugar na festa de dia das mães. Uma aluna trans se torna mais vulnerável à violência quando tem sua identidade de gênero negada diante de toda a turma. Quando a homossexualidade só aparece no capítulo sobre DST e Aids ou quando, por inúmeras vezes, fazemos referência negativa, punimos, excluímos ou repreendemos alunas que não se enquadram em determinados padrões de gênero e sexualidade estamos reforçando a sua vulnerabilidade diante da turma, da escola e do mundo.

Mas se através do currículo exclusões e desigualdades se materializam, **o currículo também é possibilidade de transformação.** Isso porque o que se ensina nas nossas escolas não é algo pronto e acabado, mas é permanentemente (re)construído a partir de uma série de disputas sociais, culturais e políticas. Sociais, porque diferentes grupos (econômicos, religiosos, profissionais, acadêmicos, sexuais, etários, regionais, etc) disputam o que deve ou não deve ser ensinado. Culturais, porque esses diferentes grupos têm perspectivas distintas sobre como pensar, significar e agir no mundo. E políticas, porque o currículo é a materialização de várias relações de poder.

Essa disputa não inclui apenas um debate pedagógico, mas está marcada por diferentes interesses. Interesses de associações profissionais e sindicatos, por exemplo, que demandam a inclusão de determinados temas de sua área de atuação no currículo escolar - o que pode significar inclusive novas oportunidades de

trabalho e emprego. De grupos religiosos, que incidem no currículo como um espaço para difusão dos seus valores. De associações empresariais, para quem a escola é chave para o sucesso de determinados projetos de lucro ou de desenvolvimento. De movimentos sociais, que vêem a escola, e em especial o que ela ensina, como um campo fundamental de disputa por um currículo que se afine com suas perspectivas e projetos políticos.

Essas disputas acontecem em todos os espaços e tempos da construção do currículo. Nas universidades e centros de pesquisa, onde alguns conhecimentos vão ser legitimados (e outros não). Nos momentos em que são formuladas as diretrizes curriculares: no Congresso Nacional, nos legislativos locais, nos partidos, nas audiências públicas, nos conselhos de educação e em tantos outros espaços onde se constrói a legislação que vai orientar escolas e educadoras. No ministérios, nas secretarias e coordenadorias de educação, onde vão ser definidas as políticas nacionais e locais que vão consolidar diretrizes curriculares em livros, materiais, programas, formação continuada etc. Nos espaços de decisão da escola, onde educadoras vão discutir o projeto político pedagógico. No ato do planejamento, em que cada educadora monta seus planos de aula. Nas casas e praças do bairro onde fica a escola. No pátio, da sala e em todos os espaços onde a ação educativa se efetiva e o currículo acontece.

Por tudo isso, são muitas as dimensões sobre as quais precisamos refletir. São muitos os espaços e momentos onde e quando nós acabamos reforçando relações desiguais e violentas. Mas são muitos também os momentos em que podemos atuar para transformar o currículo das nossas escolas. Exatamente por isso precisamos saber de que maneira nós estamos participando deste jogo. Buscar subsídios que nos permitam fazer uma reflexão profunda do nosso lugar e da nossa ação no nosso contexto. Instalar um olhar (auto) crítico diante da nossa prática pedagógica e de todas as práticas que acontecem ao nosso redor. E exatamente porque não são uma, mas várias (e diferentes) práticas pedagógicas, fica evidente que não há como a ação de uma só pessoa, seja a diretora ou a secretária de educação, mudar sozinha o que se ensina e o que se aprende na escola. Esse é um jogo jogado a muitas mãos e em muitos lugares. Um jogo que demanda solidariedade, diálogo e mobilização, não só com as pessoas que

compartilham a comunidade escolar conosco, mas com diferentes movimentos e grupos sociais que, de fora, incidem fortemente no processo de (re)construção do nosso currículo. Porque **o currículo não é, o currículo acontece**. E pode acontecer diferente.

Referências

Este texto foi construído tendo como principais referências Butler (2003), e Foucault (1999), no que diz respeito ao impacto da escola no processo de subjetivação dos sujeitos (com foco especial em gênero e sexualidade); Santos (1995 e 2002) e Walsh (2009), na crítica à colonialidade epistemológica do currículo; Apple (1982 e 1999) e Giroux (1986) na problematização do processo de construção do currículo em sua complexidade e conexão com relações sociais de poder e Freire (1996), que sempre nos alimenta o sonho de transformar tudo isso e viabilizar espaços de aprendizagem que reconheçam os sujeitos e promovam sua autonomia no mundo.

Apple, M. (1982). *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense.

_____. (1999) Repensando Ideologia e Currículo. In: Moreira, A. F. & Silva T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 39-58.

Butler, Judith. (2003). *Problema de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Foucault, M. (1999). *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Giroux, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes.

Santos, B. S. (1995). A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença. *Anais do VII Congresso Brasileiro de Sociologia*, UFRJ, Rio de Janeiro.

_____. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, p.237-280

Walsh, C. (2009). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Anais do XII Congresso da Association pour la Recherche Interculturelle*. Florianópolis: UFSC.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alexandre Bortolini – Mestre em Educação pela PUC-Rio. Bacharel em Comunicação Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003). Atualmente trabalha na equipe da Coordenação-Geral de Direitos Humanos do Ministério da Educação, especialmente nas áreas de formação continuada e de políticas em gênero e sexualidade. Participou da coordenação do Projeto Diversidade Sexual na Escola, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ. Contato: bortolini.alexandre@gmail.com

Alfredo Assunção Matos – Graduado em Administração de Empresas e discente do curso de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (bolsista Capes). Apoio técnico do curso Gênero e Diversidade na Escola (MEC/Secadi em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro). Contato: assuncao.coach@gmail.com

Augusto Joaquim Guambe - Psicólogo Moçambicano, Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Bolsista CAPES/PG), professor do curso Gênero e Diversidade na Escola(GDE/UFRJ), contato: guambe26@gmail.com

Aureliano Lopes da Silva Junior - Graduado em Psicologia (UFSJ/2006) e Mestre em Psicologia Social (UERJ/2011). Doutorando em Saúde Coletiva do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva - IMS/UERJ e membro do Laboratório Integrado em Diversidade Sexual e de Gênero, Políticas e Direitos - LIDIS/UERJ e professor do curso Gênero e Diversidade na Escola(GDE/UFRJ). Contato: aurelianolopes@gmail.com

Clara de Lima Patrizi Jorge - Tutora da edição de 2014 do curso Gênero e Diversidade na Escola da UFRJ.

Estudante de graduação do curso de Psicologia da UFRJ.

Contato: clara.lpjorge@gmail.com

Cristiano Brasil - Professor de Português, Mestrando em Educação, Drag Queen e Professor do GDE 2014 e professor do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE/UFRJ).

Contato: brasil.scristiano@gmail.com

Daniel Vieira Silva – Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professor do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE/UFRJ).

Contato: daniel.fedf@gmail.com

Fernanda Paveltchuk – Estudante de Graduação em Psicologia no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tutora do curso Gênero e Diversidade na Escola.

Contato: paveltchuk@gmail.com

Heitor Coelho Silva- Graduando em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tutor do curso de extensão Gênero e Diversidade na Escola (GDE) da UFRJ.

Contato: heitor.coelho.sl@gmail.com

Heloisa Melino - Mestranda no Programa de Pós Graduação em Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGD/UFRJ), na linha de Direitos Humanos, Sociedade e Arte; Pesquisadora do Laboratório de Direitos Humanos (LADIH/UFRJ), professora do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE/UFRJ) e Ativista feminista.

Contato: heloisamelino@ufrj.br

Ian Helmholtz - Estudante de Graduação em Psicologia no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, poeta e tutor do curso Gênero e Diversidade na Escola.

Contato: ian.orselli@gmail.com

Leticia de Carvalho da Costa - Estudante de Graduação em Psicologia no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tutora do curso Gênero e Diversidade na Escola.

Contato: leticiadcosta@gmail.com

Luan Carpes Barros Cassal - Psicólogo, Mestre em Psicologia pela UFRJ, Diretor do Núcleo de Psicologia Educacional da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí (RJ) e professor do curso Gênero e Diversidade na Escola(GDE/UFRJ).

Contato: luancassal@gmail.com

Marcello Accetta - Discente do curso de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bolsista CAPES e professor do curso Gênero e Diversidade na Escola(GDE/UFRJ).

Contato: marcelloaccetta@ufrj.br

Maria Clara Carvalho Buoro - Estudante de graduação do curso de Psicologia da UFRJ. Tutora do curso Gênero e Diversidade na Escola da UFRJ.:

Contato: clarabuoro@gmail.com

Maria Luiza Rovaris Cidade – Discente do curso de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bolsista CNPq. Coordenadora Adjunta do curso Gênero e Diversidade na Escola (pareceria MEC/Secadi e Universidade Federal do Rio de Janeiro)..

Contato: malurcidade@gmail.com

Mariah Rafaela - Graduada em História da Arte pela Escola de Belas Artes da UFRJ; Membro conselheira na Superintendência de Direitos Individuais, Coletivos e Difusos da Secretaria de Assistência Social e Direitos Humanos do Estado do Rio de Janeiro; Bolsista do Projeto Diversidade Sexual na Escola, Tutora do curso de extensão GDE/UFRJ, Ativista transfeminista e Pesquisadora autônoma.

Contato: mariah.rafaela.silva@gmail.com

Pedro Paulo Gastalho de Bicalho - Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bolsista de produtividade em pesquisa (CNPq) e Jovem Cientista do Nosso Estado (Faperj). Coordenador Geral do curso Gênero e Diversidade na Escola (pareceria MEC/Secadi e Universidade Federal do Rio de Janeiro).

Contato: ppbicalho@ufrj.br

Thamiris de Oliveira - Graduada de Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Bolsista PIBEX do Projeto de Extensão “Diversidade Sexual na Escola” e tutora do curso Gênero e Diversidade na Escola.

Contato: thamiriseso@gmail.com

Thiago Colmenero Cunha - Discente do curso de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bolsista Capes. Coordenador Adjunto do curso Gênero e Diversidade na Escola (pareceria MEC/Secadi e Universidade Federal do Rio de Janeiro).

Contato: colmenerocunha@gmail.com

Ano da impressão: 2014