



SEXUALIDADE, GÊNERO E DIVERSIDADE: CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Alexandre Bortolini¹

Resumo: A UFRJ vem desenvolvendo, desde 2005, o Projeto Diversidade Sexual na Escola, que tem como ação principal um curso de extensão intitulado *Identidades de Gênero e Diversidade Sexual na Escola*, que envolveu, em 2010, mais de 350 profissionais de educação. Fazia parte da metodologia do curso incentivar os/as cursistas a realizarem atividades pedagógicas, nos seus contextos escolares, que trabalhassem diretamente a questão da diversidade sexual e de gênero. Tendo a análise de conteúdo como metodologia, buscamos analisar quais os caminhos didático-pedagógicos encontrados/construídos por educadores/as no desenvolvimento dessas atividades, suas oportunidades e limites, procurando uma interlocução com a literatura acadêmica – especialmente Foucault, Butler, Candau e Freire. Neste trabalho, vamos nos ater às atividades agrupadas na categoria [sujeitos], que se centravam na descrição e valorização de sujeitos homossexuais ou LGBT, suas experiências de vida e características.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO; DIDÁTICA; SEXUALIDADE;

¹ Mestre em Educação pela PUC-Rio e Coordenador-adjunto do projeto Diversidade Sexual na Escola da UFRJ. bortolini.alexandre@gmail.com

Construindo o trabalho de pesquisa

O projeto Diversidade Sexual na Escola da Universidade Federal do Rio de Janeiro realiza, desde 2007, com financiamento do Ministério da Educação, um curso de extensão para profissionais de educação chamado *Diversidade Sexual e Identidades de Gênero na Escola*. Em 2010, o curso teve 8 turmas em 6 municípios-pólo (Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Niterói, Petrópolis, Itaboraí e Macaé), atingindo cerca de 350 profissionais.

O conteúdo programático e o formato do curso se transformaram consideravelmente desde sua primeira edição. No início, sua abordagem era mais centrada na trajetória de sujeitos LGBT, suas construções identitárias e demandas políticas, tendo a homofobia como centro da discussão sobre violência, com grande participação de representantes do movimento social. Ao longo dos anos, o programa do curso migrou seu foco para as práticas escolares e a construção da heteronormatividade e do binarismo de gênero através delas, trazendo uma discussão sobre exclusão e violência que alcançava não mais apenas os/as alunos/as LGBT, mas todos os sujeitos.

Houve também uma mudança metodológica. Nas primeiras edições, os/as cursistas tinham de desenvolver projetos de ação, a serem realizados em suas escolas depois de terminada a formação. As avaliações, no entanto, mostravam que mais da metade destes projetos nem sequer eram iniciados e os/as que conseguiam efetivar parcialmente a sua proposta realizavam apenas atividades restritas ao seu espaço imediato de atuação profissional – em geral a própria sala de aula ou os momentos de formação em serviço. Por conta disso, a partir de 2010, os/as cursistas não mais tinham que propor projetos de ação, mas realizar *atividades didáticas/ pedagógicas* nos seus contextos imediatos – suas turmas, seu grupo de educadores/as, sua escola – não mais ao final, mas *durante* a formação, com acompanhamento e orientação da equipe do curso. Atividades que tivessem como foco a discussão de questões ligadas a gênero e diversidade sexual, e que se constituíssem numa oportunidade de multiplicação e experimentação no ambiente real da escola das discussões sobre currículo e prática pedagógica que vinham sendo realizadas no curso.

Havia algumas orientações e até sugestões para a realização destas *atividades pedagógicas*. No entanto, cada cursista tinha total liberdade para planejar e realizar a sua própria ação. Estas atividades tinham de ser desenvolvidas durante o curso,

relatadas e discutidas em sala e, além disso, deveriam ser registradas – o mais detalhadamente possível – num *caderno* – ou *diário* – que acompanhava cada cursista durante toda a formação. Isto produziu um vasto banco com relatos e registros que se tornaria o nosso material de pesquisa.

Mas diante desse objeto, que questões nos colocavam essas intervenções pedagógicas? Que questões elas suscitavam e qual delas seria o centro da nossa atenção? Essa não era uma resposta simples. São muitos os trabalhos que apontam práticas pedagógicas homofóbicas, sexistas, misóginas ou heteronormativas. Mas, e quando estamos diante de atividades pedagógicas que tem como objetivo central o debate da diversidade e a valorização da diferença? O que falar – e pesquisar – sobre essas ações?

Sabíamos que perguntas *não* queríamos fazer. A análise dessas intervenções não deveria ter uma pretensão avaliativa. O objetivo não era dizer o que deve ou não deve ser feito. A proposta dessa pesquisa certamente não era produzir uma prescrição, mas justamente levantar alguns apontamentos a partir dos relatos de experiência de diferentes educadores/as que tivessem enfrentado a questão da diversidade sexual e de gênero na sua prática pedagógica

A diversidade de intervenções, em diferentes níveis de ensino, utilizando diferentes metodologias, nos permitia levantar alguns pontos que poderiam ser interessantes para subsidiar outras discussões, pesquisas ou ações nessa área. Se a opção pelos cadernos/diários como fonte preferencial de dados limitava a profundidade da análise pontual de cada intervenção, ao mesmo tempo nos permitia vislumbrar uma amplitude de experiências, apontando as principais recorrências e uma série de questões mais amplas.

Nos registros que deixaram em seus cadernos, estes/as educadores/as nos mostravam diferentes *caminhos* para chegar à questão da diversidade sexual e de gênero em sala de aula. Caminhos que apontavam para oportunidades pedagógicas diferenciadas, mas que também pareciam guardar diferentes limites. Seus relatos levantavam questões sobre currículo, prática pedagógica, metodologias de ensino, diálogo, identidades, cultura, relações sociais, enfim, uma série de pontos que poderiam ser postos em diálogo direto com uma literatura acadêmica diversa, que discutia tanto gênero e sexualidade, quanto a questão da educação e da diferença. Analisar estes *caminhos* parecia, sem dúvida, o trabalho mais interessante – e relevante – a se fazer.

Assim, analisamos os registros que tratavam das atividades pedagógicas, tendo a análise de conteúdo como metodologia e focando nosso olhar em *quais os caminhos didático-pedagógicos encontrados/construídos por educadores/as no desenvolvimento de atividades que trabalhassem diretamente a questão da diversidade sexual e de gênero na escola. Quais oportunidades e limites podemos encontrar em cada um destes caminhos?*

Referenciais teóricos

Na nossa análise vamos tomar Foucault como referência para basear a perspectiva sobre sexualidade com a qual trabalhamos - como construção histórica e política, produzida e em permanente produção a partir de diversos dispositivos, que operam em relações sociais complexas de poder. Ela vai ser entendida não como uma força latente intrínseca aos seres humanos, que precise ser encontrada ou contida – mas como uma construção histórica, como um conjunto de verdades, valores, normas, práticas e conhecimentos construídos socialmente, que vão fazer efeito no jeito de agir, viver e pensar dos seres humanos e das sociedades.

Não se deve concebê-la [a sexualidade] como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentando a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação de conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. Foucault (1999, p. 100)

Se voltarmos nosso olhar para o campo da Educação, no contexto brasileiro – como certamente em muitos outros, a escola muitas vezes não é vista como um lugar onde a sexualidade seja – ou deva ser - expressada ou discutida. Mas em seu aparente silêncio, em verdade, ela fala o tempo todo sobre sexualidade.

O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios, os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala silenciosamente da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças. (Foucault, 1999, p.140)

Para citar exemplos mais modernos, a divisão por sexo nas aulas de Educação Física - e os esportes atribuídos a meninos ou meninas; as filas de meninos e de meninas na Educação Infantil; as distinções sexistas de vestuário; a forma dos professores

tratarem alunos homens ou mulheres, com rispidez ou com delicadeza; a tolerância da violência, verbal e até mesmo física, entre meninos; a preocupação constante com a manifestação da sensualidade das adolescentes; a perseguição sistemática vivenciada por homossexuais – ou pessoas assim identificadas. Só para citar alguns exemplos.

Portanto, a questão não está em se a escola deve ou não falar sobre sexualidade, mas sim em perceber como ela já fala, para podermos repensar nossas práticas. Obviamente as escolas brasileiras não têm um único jeito de lidar com a sexualidade. No entanto, são muitos os estudos que evidenciam um modo de operar com a sexualidade nos nossos contextos escolares marcado pelo sexismo, pela misoginia e pela homofobia (Aquad, 2004; Carrara, 2005; Castro, 2004; Ferrari, 2007; Freitas, 2004; Furlani, 2005; Mazzon, 2009; Silva, 2007). Nossas escolas estão atravessadas de práticas e discursos que majoritariamente investem na heteronormatividade (Butler, 2003), ou seja, no reforço do binarismo de gênero – que demarca incisivamente a oposição entre masculinidade e feminilidade, e na heterossexualização compulsória – um pesado investimento para a produção de desejos e práticas heterossexuais e a negação de qualquer expressão que fuja a essa regra.

É importante perceber o quanto estas questões não estão apenas no nível das relações interpessoais, mas fazem parte do próprio processo educativo que acontece dentro da escola. Isso evidencia o quanto a escola se constitui como uma instituição disciplinar (Foucault, 1997) na qual a sexualidade é objeto de ação/produção/intervenção.

Tudo isso nos mostra que a escola, a despeito do que se creia, é sim um espaço onde a sexualidade é construída e mais, educada, onde se produzem comportamentos, onde se instigam ou superam preconceitos, onde se difundem conhecimentos e valores. E a escola, na nossa perspectiva, com seu papel formativo, tem sobre si uma enorme responsabilidade, proporcional aos seus desafios, no que diz respeito à superação dos preconceitos, à construção de uma ética social e à defesa irrestrita dos direitos humanos.

Analisando caminhos didáticos e atividades pedagógicas

Como o objetivo não era produzir uma análise aprofundada de uma única experiência, mas tentar construir uma leitura ampla de diferentes intervenções pedagógicas – buscando assim as recorrências, as semelhanças e distinções entre elas – optamos, como metodologia, pela análise de conteúdo.

A análise de conteúdo, diferente da análise de discurso, não está focada no sujeito que produz nem nas condições de produção do discurso, mas vai se ater ao texto, dialogando teoricamente, produzindo uma interpretação esmiuçada que possa nos ajudar a compreender um contexto, um aspecto de práticas e relações sociais num determinado universo. No divisor quantidade/qualidade das ciências sociais, a análise de conteúdo é uma técnica híbrida que pode mediar esta improdutiva discussão sobre virtudes e métodos. (Bauer, 2008, p.190)

Nosso material de pesquisa foram *os registros em diários de atividades* produzidos por profissionais de educação atuantes nas redes públicas de educação básica - participantes de cursos de formação realizados no ano de 2010 na região metropolitana do Rio de Janeiro. Ao todo, reunimos 37 cadernos/diários, 21 produzidos por professores/as atuantes em sala de aula, 12 por diretores/as ou coordenadores/as pedagógicos/as e 4 por outros profissionais de educação. Estes/as profissionais atuavam em diferentes níveis de ensino (em alguns casos em mais de um): 12 na educação infantil, 15 no ensino fundamental, 9 no ensino médio, 8 na educação de jovens e adultos e 2 em cursos profissionalizantes.

Quando pensamos as atividades pedagógicas, rejeitamos absolutamente na nossa análise qualquer divisão determinista, que oponha práticas entre reprodutivistas ou transformadoras – o que não impede de reconhecermos intencionalidades conservadoras ou transgressoras. A análise dessas intervenções não tem uma pretensão avaliativa. A proposta inicial dessa pesquisa não era produzir uma prescrição, mas justamente levantar alguns apontamentos a partir dos relatos de experiência de diferentes educadores/as que tenham enfrentado a questão da diversidade sexual e de gênero na sua prática pedagógica, procurando uma interlocução entre essas experiências e a literatura acadêmica.

Organizando as atividades pedagógicas

Nos diários analisados, foram registradas 34 atividades didáticas. Nos seus relatos, os/as educadores/as nos apresentam uma série de possibilidades de construir intervenções pedagógicas para trabalhar o tema ou a perspectiva da diversidade sexual e de gênero. Diante de uma diversidade tão grande de experiências, nossa primeira intenção foi organizá-las em grupos, tendo em vista não os métodos - grupos, trabalhos de pesquisa, aula expositiva, etc - nem os recursos utilizados - livros, vídeos ou jogos -

mas especialmente a *abordagem* escolhida. Abordagem no sentido de caminho didático, percurso que esse/a educador/a escolheu para chegar à discussão sobre gênero e sexualidade.

Trazemos neste texto a análise que foi feita das atividades agrupadas na categoria *sujeitos*: atividades que se centravam na descrição e valorização de sujeitos homossexuais ou LGBT, suas experiências de vida, características e demandas comuns;

Sujeitos: identidades e estereótipos

Dentre as atividades pedagógicas analisadas, algumas parecem investir diretamente na apresentação do *sujeito homossexual* ou *LGBT*, tendo esse sujeito como tema central da aula. Não se aborda propriamente a sexualidade de um modo amplo, mas são apresentadas à turma características, histórias, imagens e representações que definiriam algumas pessoas, nomeadas como homossexuais ou LGBT - em geral sem muita distinção entre o que seja orientação ou identidade sexual. Essas identidades em geral não são apresentadas como construídas, mas como dadas. As aulas parecem ter um objetivo informativo, como que descrevendo esse grupo de pessoas. A homossexualidade – e só ela - aparece como tema que se encerra em si mesmo.

Sem dúvida, para além de conceitos acadêmicos ou elaborações científicas, é importante trabalhar com a dimensão da experiência dos sujeitos. Tornar compreensíveis corpos, sujeitos, práticas e histórias outras, fazer exercícios de tradução - para todos os lados - que permitam que os sujeitos se compreendam nos parece um exercício fundamental. Essas atividades parecem ter o objetivo de visibilizar determinados grupos, tornando-os mais compreensíveis. Talvez de fato um dos primeiros investimentos tenha a ver com inteligibilidade.

(...) para sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situar-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido é necessário que experimentemos uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se. Não se trata de momentos pontuais mas da capacidade de desenvolver projetos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais, etc. (Candau, 2008, p.54)

Esse investimento se constitui de fato em um aprendizado longo e demorado, que tem a ver não só com conhecimento, mas com vivências, convivências e experiências compartilhadas. No entanto, se restrito apenas a uma atividade pontual,

essa ação pode redundar apenas num discurso vago ou na manutenção – e até no reforço – de determinados estereótipos.

Então dei início a minha intervenção.

- Crianças como percebemos se uma pessoa é gay ou não?

- Quando dois homens se abraçam na rua, tia.

Prontamente uma menina:

- Não tem nada a ver. Eu e a fulana andamos abraçadas na rua. Então isso quer dizer que eu sou biba?

Outra afirmou:

- Não tem nada a ver, só se eles estiverem se beijando na boca.

Foi o maior reboliço, porque todos já haviam presenciado a cena e queriam descrever o fato. Continuei:

- Crianças como podemos saber se um homem é gay?

- Pelo jeito de andar. E imitou, foi um riso geral.

- E como sabemos que uma mulher é lésbica?

- Tia, o que é isso?

- É quando uma mulher namora a outra.

- Ah! É sapatão, tia.

- Sim, mas continuando, como sabemos que ela é sapatão?

- Tia, pelo corte de cabelo!

E assim foram infinitas as respostas e, eu me senti realizada, havia conseguido falar com as crianças pequenas sobre homossexualismo sem agredi-los ou chocá-los. Então percebi que eles tem vivências a respeito do assunto.

Interessante como eles percebem através do jeito de andar, do corte de cabelo, pela roupa e até pelos adornos, entre outros.

A orientação sexual não é um tema fácil a ser abordada pela família, escola e pela sociedade.

Mas é possível quando procuramos abordar de forma clara, coerente e responsável. E sabermos exatamente onde devemos ir e recuar se necessário. (Caderno 15 - Professora de primeiro segmento do ensino fundamental da rede municipal de São João de Meriti)

A partir do incômodo relato acima, podemos perceber que um dos problemas desse tipo de abordagem focada nos sujeitos é quando se didatiza essa experiência e ela é transformada em um arcabouço – mais prescritivo que descritivo – que diz quem, como e de que modo são e vivem esses sujeitos. Quando se diz que um homossexual é isso ou aquilo, que os homossexuais são desta ou daquela maneira, a palavra homossexual não é um adjetivo que classifica algum sujeito ou um verbo que fala sobre o que a pessoa faz, mas um nome próprio e o próprio sujeito da oração. Nessa lógica, a orientação sexual parece ser algo que define os sujeitos, que faz com que o desejo sexual se constitua como fundamento da própria pessoa, que diz o que ela é.

É importante ter em mente que as categorias homo, hetero e bissexual não foram criadas num movimento de crítica ao modelo binário de gênero, nem numa perspectiva de empoderamento ou reconhecimento de grupos subalternizados. Essas categorias – acompanhadas do ismo no final – vão surgir no século XIX dentro de um processo de construção de uma sexualidade medicalizada, psiquiatrizada, e em grande parte para

marcar cientificamente a diferença entre o que era considerado saudável e patológico, normal e anormal. (Foucault, 1999)

Essas categorias: homossexualidade, heterossexualidade e bissexualidade foram, como todo conhecimento humano, produzidas dentro de um determinado contexto histórico e político. Não são categorias neutras – como nenhuma é – e não apenas descrevem uma realidade que está no mundo, mas constroem essa realidade, compondo um jogo de relações de poder que vem, desde há alguns séculos, construindo a sexualidade como a entendemos hoje.

Até alguns séculos atrás, na cultura de origem européia – e provavelmente ainda hoje em determinados grupos e culturas – a homossexualidade – se podemos usar um conceito de hoje para falar de tempos antigos – era vista como uma *prática*, certa ou errada, que seja, mas uma *prática*, um *ato*, capaz de ser realizado a princípio por qualquer pessoa. Mesmo como um pecado ou um delito, era um pecado, nefando, ou um delito, repreensível, cometido por um ser humano qualquer. Num determinado momento histórico, aquilo que era um ato, passou a definir *o próprio sujeito*. O verbo se tornou substantivo.

“A sodomia – dos antigos direitos civil ou canônico – era um tipo de ato interdito e o autor não passava de seu sujeito jurídico. O homossexual do século XIX torna-se uma personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. (...) O sodomita era um reincidente, o homossexual é uma espécie.” (Foucault, 1999, p. 50)

Essa “essencialização” não é algo que ficou no passado, mas a origem histórica de muitas concepções que carregamos hoje, e que opõe homossexuais e heterossexuais quase como naturezas diferentes. Essa redução (de uma pessoa à sua orientação sexual) é algo que recai especialmente sobre os homossexuais – ou àqueles que fujam da norma hegemônica. Não há nenhum relato de aula em que o tema central seja os heterossexuais, como podemos reconhecê-los, como eles vivem ou são.

Quando as atividades focam apenas a homossexualidade como *tema para estudo* podem acabar reafirmando, de algum modo, que a heterossexualidade não precisa ser estudada nem entendida, “ela é óbvia”. Será mesmo? Ou será que é justamente a nossa imersão numa cultura heteronormativa que condiciona o nosso olhar?

O que podemos pensar a partir dessas experiências é que muitas vezes práticas que se propõem a promover o reconhecimento de determinados grupos, hoje

marginalizados ou violentados socialmente - como sujeitos que de algum modo não se conformam aos padrões de gênero e sexualidade heteronormativos - podem acabar reiterando a norma, na medida em que estabelecem esses sujeitos no lugar do outro - o que reafirma o lugar do um, do centro, da própria norma. Podem também submeter uma diversidade de sujeitos a uma normatização identitária castradora e limitada, condicionando o seu reconhecimento à submissão a esse ou aquele modelo identitário - LGBT, por exemplo. E aí não se toma em conta o quanto esses modelos identitários têm uma constituição histórica, cultural e geracional específicas, que podem não dar conta de modos de vivenciar a sexualidade e o corpo que hoje talvez estejam se construindo, para além desse modelo.

Mais ainda, podemos acabar trabalhando com modelos identitários imaginados por pessoas - professores/as heterossexuais, por exemplo - que talvez nunca tenham vivenciado a experiência de construção identitária dentro desses padrões e que, portanto, muito possivelmente vão impingir, mais do que identidades pré-determinadas, estereótipos pré-determinados. O relato a seguir, por exemplo, trabalha as identidades sexuais gay e lésbica a partir de ícones midiáticos – cuja experiência concreta de vida nós de fato não conhecemos – tomando-os como representativos de todo um grupo.

Trouxe para a Escola Municipal (...) um cartaz com várias figuras recortadas de revistas para trabalhar gênero com a minha turma do Infantil 5. De um lado do cartaz tinha figuras de homens, mulheres, crianças, barriga de grávida, só as pernas de uma passista de Escola de Samba (homem ou mulher), lésbica (Marlene Matos e Morango do Big Brother), gay (Serginho e Dicesar). (Caderno 36 - Professora de educação infantil da rede municipal de Nova Iguaçu)

Mais uma vez, é interessante como a palavra *heterossexual* não aparece. Ela possivelmente está presumida nos termos *homens* e *mulheres* - que assim, sem um adjetivo que os complemente, parecem *obviamente* heterossexuais. Assim, gays e lésbicas aparecem como sujeitos à parte (não seriam eles e elas também homens e mulheres?). Novamente, a norma parece continuar intacta, enquanto vamos focar nos *outros e outras* que fogem à ela.

Outra educadora descreve uma atividade em que a imagem escolhida para representar os homossexuais e introduzir o tema da homossexualidade foi uma apresentação em vídeo do cantor Ney Matogrosso cantando a música “O Vira”.

A atividade foi realizada na turma de três anos A, e o nosso objetivo era verificar se os nossos pequenos já possuíam alguma percepção sobre homossexualidade. Utilizamos o DVD "Ney Matogrosso - vivo", e apresentamos à

turma a música "Vira" onde o cantor dança de forma bastante sensual, maquiado, com uma saia de tiras e adorno na cabeça com bastante pedras e brilhos. (...) Levei para as crianças uma roupa semelhante a do cantor e propus reproduzirmos a cena. Foi um alvoroço só! (Caderno 16 - Diretora de escola de educação infantil da rede municipal de Mesquita)

É interessante notar que em momento algum a professora relata qualquer elemento que efetivamente traga a questão da homossexualidade, que parece estar presumida no seu próprio estereótipo. Ela mesma acaba reconhecendo que a discussão que o vídeo provoca caminha muito mais para questões de gênero (que roupas homens podem ou não usar, como podem mexer o seu corpo, como podem se comportar) do que propriamente para o tema da sexualidade.

O que deu para perceber é que a rejeição de Fernanda está exclusivamente relacionada a música por não ser religiosa, e a de João foca na dança e na vestimenta, mas mais com a idéia de reforçar a masculinidade do que tratar homossexualidade, ou deixar de ser homem. (Caderno 16 - Diretora de escola de educação infantil da rede municipal de Mesquita)

Mas para além dos estereótipos mais óbvios, haveria um modo de trabalhar as identidades LGBT de um modo *correto*, *realista* ou *verossímil*? É possível, nesta discussão, encontrar uma identidade legítima, que possa ser ensinada e apreendida? Seriam alguns sujeitos – homossexuais, por exemplo – os/as verdadeiros/as detentores/as dessa legitimidade?

No campo do gênero e da sexualidade, alguns autores vão trabalhar numa perspectiva radical, rejeitando qualquer proposta de essencialização ou objetivação das identidades.

Em que medida é a “identidade” um ideal normativo, ao invés de uma característica descritiva da experiência? E como as práticas reguladoras que governam o gênero também governam as noções culturalmente inteligíveis de identidade? Em outras palavras, a “coerência” e a “continuidade” da “pessoa” não são características lógicas ou analíticas da condição de pessoa, mas, ao contrário, normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas. (Butler, 2003, p.38).

Nessa perspectiva, qualquer didatização da experiência identitária resultaria necessariamente numa fixação reducionista. Qualquer descrição generalista de fato se tornaria uma prescrição. O que não nega a dimensão política das identidades, nem a sua fixação enquanto estratégia de luta nas relações de poder. Dizer que a identidade não existe enquanto essência não significa dizer que ela não existe. Ela existe, os homossexuais existem, gays, lésbicas, travestis e transexuais existem e vão continuar a existir, enquanto alguns seres humanos escolherem estrategicamente se articular em

torno dessas identidades específicas. A crítica está em o quanto esses processos de construção de identidades estratégicas em grande parte invisibilizam a si mesmos. Afinal, grande parte da eficiência da identidade como ferramenta de enfrentamento e articulação política está no quanto ela conseguir invisibilizar a sua arbitrariedade, e legitimar-se como constituinte inato dos sujeitos (Butler, 2000). Por outro lado, se construída numa proposta libertadora, a identidade assim invisibilizada pode acabar produzindo novas dominações, novas restrições ao viver e estar no mundo, aprisionando seus próprios inventores num estereótipo fechado, numa série de roteiros pré-definidos a serem permanentemente reiterados.

Muitas políticas públicas desenvolvidas hoje no campo da diversidade sexual e ações de intervenção na escola (Mello, 2010) têm como base identidades pré-estabelecidas – lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais – e a promoção do seu reconhecimento. Mas, será que esse modo de lidar com o contexto escolar é suficiente? Será que essas identidades dão conta de toda a diversidade que encontramos hoje na escola – e na sociedade como um todo? Será que podemos trabalhar na perspectiva de que todos os não-heterossexuais podem se encaixar nessas cinco ou seis opções identitárias previamente oferecidas? O que significa então dizer que trabalhamos para promover os sujeitos LGBT? E se essa juventude – cada vez mais – não se reconhecer nessas identidades? Não seria limitador trabalhar numa perspectiva *LGBTista*? Será que essas questões só dizem respeito aos homossexuais? E os heterossexuais? A eles e elas só caberia aprender sobre esses *outros*? A sua identidade estaria completamente estabilizada, a tal ponto que nem é preciso pensar sobre ela? Esse tipo de abordagem aproxima ou consolida a distância?

Considerações finais: do tema adicional à perspectiva *ou* descobrindo caminhos

Na maior parte das atividades analisadas, a questão da homossexualidade – e não exatamente da diversidade sexual - continua aparecendo como um tema a parte, desarticulada de outros conteúdos curriculares. E essa nos parece ser uma questão central, a pergunta que emerge deste trabalho: como ir além de uma abordagem pontual e desconectada do restante do currículo, para a inserção transversal da diversidade sexual e de gênero como *perspectiva*? Como ir além de uma aula temática (em geral restrita à homossexualidade) para conseguir inserir a questão da diversidade sexual

como perspectiva transversalmente em diferentes disciplinas, em diferentes momentos, não como um conteúdo paralelo, mas num vínculo que faça sentido e que dialogue com os conteúdos que já são cotidianamente trabalhados em sala de aula?

Esse trabalho de pesquisa nos rendeu alguns aprendizados. Diferentes abordagens propostas por educadores e educadoras – de algum modo inovadoras – nos mostraram limites e oportunidades diversas. Não há, obviamente, um caminho certo ou errado. Mesmo educadores e educadoras cheios de vontade e intencionalidade, são capazes de tropeçar diversas vezes, em sólidos discursos, representações e práticas heteronormativas, sexistas, misóginas tão naturalizadas e internalizadas, que se tornam invisíveis ao primeiro olhar (e talvez mesmo ao segundo, ao terceiro...).

Talvez seja importante pensar nessa questão não como um ponto, um objetivo a ser alcançado em algum momento, mas como “um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação democrática entre grupos e não unicamente uma coexistência pacífica num mesmo território.” (Candau, 2010, p.99) A homofobia, o heterossexismo, o sexismo e a misoginia são apenas algumas das pedras com que nos deparamos no dia a dia da nossa prática pedagógica. Não são os únicos problemas. O que nos faz ter clareza de que a superação disso tudo e a construção de uma escola em que a diversidade, a diferença e igualdade sejam possíveis e desejáveis, não é algo que vamos alcançar de um dia para outro. É um processo, demorado, de idas e vindas, de erros e acertos, de aprendizados. Ao mesmo tempo, essas desigualdades, violências, exclusões produzem efeitos a todo o momento, hoje, agora, em milhões de pessoas. Portanto, superar tudo isso é uma necessidade imediata, que não pode ser relegada a segundo plano – ou a um momento indefinido quando tudo vai ser mais fácil.

E se não há caminho certo, o que ainda há, certamente, é um longo caminho a ser percorrido, não apenas na *desconstrução* das violências e desigualdades de gênero e sexualidade na escola, mas na *construção* de uma pedagogia que tenha o reconhecimento da diferença, a promoção da reflexão crítica e a superação das desigualdades como meio e objetivo. E superar a violência e a discriminação das relações interpessoais é apenas uma pequena parte do processo, não é nem de longe o fim, mas talvez seja um urgente começo.

Aprendemos, com as leituras, pesquisas e análises que foram feitas durante todo esse trabalho, que já sabemos muito sobre o que *não devemos fazer*, mas que há ainda muito que descobrir sobre o que *deve ser feito e como fazê-lo*.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, "desarmada", indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. (Freire, 1996, p.38)

Por fim o que propomos é não um modelo ou um caminho único, mas uma trajetória de experimentações que nos faça caminhar da curiosidade ingênua à epistemológica, da inclusão à crítica estrutural, do tema adicional à perspectiva. E essa construção não virá apenas de pesquisas, mas terá de ser feita articulando os conhecimentos produzidos pelo campo acadêmico, as construções e o acúmulo dos movimentos sociais e as práticas inovadoras de educadores e educadoras. Uma construção que só será possível tentando, errando, acertando, refletindo, repensando, criando e recriando nossas práticas e a nós mesmos/as.

Referências bibliográficas

AUAD, Daniela. Relações de gênero nas práticas escolares e a construção de um projeto de co-educação. In: Anais do 27ª. Reunião da ANPED, Caxambu – MG, 2004.

BAUER, Martin. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. IN: BAUER & GASKELL. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis: Vozes, 2008

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

_____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo" in LOURO, Guacira Lopes (org.) O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CANDAU, Vera Maria (org). Educação Multicultural: Tendências e Propostas in Sociedade, Educação e Cultura(s). Petrópolis: Editora Vozes. 2010.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença, *Revista Brasileira de Educação*, Anped, Rio de Janeiro, vol. XIII, n.37, 2008

CARRARA, Sérgio; RAMOS, Silvia. Política, direitos, violência e homossexualidade. Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004. Rio de Janeiro: CEPESC, 2005.

CASTRO, Mary; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, L. B. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO, 2004.

FERRARI, Anderson. “O que é loba???” É um jogo sinistro, só para quem for homem...” – gênero e sexualidade no contexto escolar. In: Anais do 30^a. Reunião da ANPED, Caxambu – MG, 2007.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

_____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Lígia Luís de. Gênero e futebol feminino: preconceitos, mitos e sexismo na prática discursiva de docentes da educação física. In: Anais do 27^a. Reunião da ANPED, Caxambu – MG, 2004.

FURLANI, Jimena. *O Bicho vai pegar! - um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

MAZZON, J. A. *Ações Discriminatórias no âmbito escolar* (relatório de pesquisa) São Paulo: MEC-INEP e FIPE-USP, 2009.