2. Diversidade sexual e Interculturalidade.

Pensar nos desafios que a escola tem a enfrentar hoje é analisar uma complexa rede de relações sociais, regulações e estruturas, articuladas com os atores presentes no universo educacional. No cenário mais amplo, há em andamento uma série de políticas que visam atender às demandas urgentes, tais como a introdução de temas culturais no currículo formal. No interior da escola, direção, professores/as, alunos/as, pais e mães tentam conviver entrecruzando identidades, diferenças, ideias e desejos.

Dentro da escola, os problemas são tão numerosos quanto fora. Alguns tabus presentes na sociedade brasileira hoje, como o reconhecimento dos direitos de gays e lésbicas, estão também presentes na escola. Apesar desta não poder transferir para si todas as responsabilidades, é importante uma análise e um posicionamento sobre tais questões.

Nesse capítulo apresentarei brevemente algumas considerações sobre a diversidade cultural e as implicações da sua consideração para a construção das práticas pedagógicas, direcionando a atenção para as questões de sexualidade, que serão aprofundadas no próximo capítulo. Dessa forma, na primeira parte, trago algumas concepções e teorizações do multiculturalismo, no esforço de defini-lo dentro desta pesquisa. Posteriormente, debato a valorização das diferenças e da diversidade para promoção da igualdade. Neste tópico, vemos como políticas que ressaltam a diferença sexual podem ser entendidas como instrumentos que garantam a manutenção de direitos. Ainda neste capítulo, exploro os processos de identificação e representação e como estes estão permeados em questões de poder. E, por fim, sugiro caminhos pelos quais podemos vislumbrar uma proposta pedagógica mais plural.

2.1. Sobre cultura e diversidade.

O fenômeno do multiculturalismo é muito amplo e possui diversas classificações. O tema da diferença emergiu. E existem diferentes propostas. Uma delas trata de favorecer um maior diálogo entre os diferentes grupos e

estimular a tolerância mútua, colocando em questão as relações de poder existentes. Em uma visão antropológica, que está na base do multiculturalismo, a cultura é “o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano” (SILVA, 2007b, p. 86). Contudo, as diferenças culturais não podem ser concebidas separadamente das relações de poder. Em uma perspectiva intercultural crítica, que pretendo defender aqui, as diferenças e as desigualdades são construídas ao longo da história entre diferentes grupos sócio-culturais.

HALL (2001, p. 32) define cultura como “o terreno real das práticas, representações e costumes de qualquer grupo histórico específico”, ou seja, a cultura não tem um caráter fixo ou apenas descritivo. Ao contrário, a cultura é fluida, coletiva e produtiva. A cultura é fluida uma vez que as produções humanas estão constantemente se redescobrimo e se reinventando através do tempo. É coletiva porque é produzida e reproduzida através de uma relação entre pessoas, ou seja, através de relações sociais. E é produtiva uma vez que possui um caráter político e um caráter histórico: “as atividades culturais podem variar, de acordo com as épocas e as situações” (SILVA, 2009, p. 193). A cultura também é uma atividade produtiva por suas ações e efeitos, isto é, é aquilo que nós fazemos com as coisas, mas também aquilo que as coisas fazem conosco. Nós fazemos a cultura e a cultura nos faz. Vale ressaltar que admitir a importância da cultura não implica reduzir tudo à cultura, não implica argumentar que nada existe senão a cultura. Na verdade, implica considerar que em toda prática social se encontram envolvidas questões de significado.

A sociedade contemporânea brasileira abarca uma diversidade de expressões culturais. Apesar disso, é preciso ter cuidado ao afirmar sua multiculturalidade. O multiculturalismo é um fenômeno muito abrangente, o que possibilita diversas definições. Por isso, são muitos os fatores que dificultam uma leitura linear. Diante disso, o contexto de onde se fala é de importância capital para entendermos seus sentidos e significados. O Brasil é um país construído com uma base pluricultural muito forte,

[...] onde as relações interétnicas tem sido uma constante através de toda a sua história. A nossa formação histórica está marcada pela eliminação do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação da sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da

pergunta sobre como nos construímos sócio-culturalmente, o que negamos e silenciados, o que afirmamos, valorizamos e integramos à cultura hegemônica (CANDAU, 2008, p. 17).

Partindo da premissa de que a exclusão e a negação das diferenças culturais é um comportamento ainda fortemente presente em nossa sociedade, questiono: como se apresenta o pluralismo cultural em nossa sociedade? Por que o multiculturalismo apresenta-se como uma temática obrigatória nas discussões sobre sociedade, culturas e educação? Segundo MOREIRA (2002, p. 16 e 17), estas questões podem ser respondidas considerando três orientações: (1) a centralidade da cultura nos fenômenos sociais contemporâneos, (2) a diversidade de culturas dentro de uma mesma sociedade e (3) as relações de poder intrínsecas ao diálogo cultural.

A cultura tem adquirido crescente centralidade nos fenômenos sociais contemporâneos, bem como nas análises que a partir deles se elaboram. As idéias perpetuadas pela cultura e pelas instituições sociais influenciam no modo como os indivíduos encaram a diversidade sexual. Defendo, portanto, que as práticas sociais, principalmente as práticas escolares, estejam impregnadas pelas premissas de igualdade e diferença, possibilitando o desenvolvimento qualitativo das relações sociais.

Para superar os entraves envolvidos nos processos de articulação entre as diferenças sexuais existentes em nossa sociedade plural, principalmente no campo da educação, defendo uma visão multiculturalista “propositiva e interativa” (CANDAU, 2008, p. 20-23; CANDAU, 2009, p. 163-166). A perspectiva propositiva, também chamada de prescritiva, entende o multiculturalismo como uma maneira de atuar, de intervir e de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto político-cultural, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia. A postura interativa ou intercultural está relacionada a cinco características básicas: (1) considera a inter-relação entre os diferentes grupos culturais presentes na sociedade; (2) concebe as culturas como processos históricos e dinâmicos, rompendo com a visão essencialista e humanista de cultura; (3) afirma que vivemos processos intensos de hibridização cultural, isto é, as culturas não são puras e estão em constante processo de elaboração compartilhada; (4) encara que as relações culturais são atravessadas por questões de poder; e (5) pondera a necessidade de que políticas de diferença convivam em tensão com políticas de igualdade, ou seja, admite que possam existir diferentes configurações adaptadas a cada realidade, mas que não sejam reduzidas a nenhum dos dois extremos. A perspectiva intercultural

pode estar relacionada também à *perspectiva crítica*. Como aponta CANEN (2007, p. 93),

o multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica busca articular as visões folclóricas a discussões sobre as relações desiguais de poder entre as culturas diversas, questionando a construção histórica dos preconceitos, das discriminações, da hierarquização cultural.

Além disso, ao tratar da diversidade sexual, e pensando na relevância social e teórica desta discussão, é importante apontar a conceituação de *multiculturalismo crítico pós-moderno*, pois o pós-modernismo privilegia a mistura, o hibridismo e a mestiçagem de culturas e de modos de vida. O pós-modernismo prefere trabalhar com a incerteza e a dúvida, evitando a certeza e as afirmações categóricas. O pós-modernismo empurra a perspectiva crítica para os seus limites, constituindo-se em uma radicalização dos questionamentos lançados às formas dominantes de viver e de conceber o conhecimento, o sujeito e a realidade. É deste ponto de vista que a forma como a sexualidade tem sido controlada e ensinada será questionada. Como também nos indica CANEN (Idem, p. 93 e 94),

[...] o multiculturalismo crítico também tem sido tensionado por posturas pós-modernas e pós-coloniais, que apontam para a necessidade de se ir além do desafio a preconceitos e buscar identificar, na própria linguagem e na construção dos discursos, as formas como as diferenças são construídas.

Isso porque a visão pós-moderna, grosso modo, focaliza os processos pelos quais os discursos não só representam a realidade, mas são constitutivos da mesma. Isso significa que, para além das estratégias e visões do multiculturalismo crítico, a perspectiva pós-colonial e pós-moderna do multiculturalismo busca 'descolonizar' os discursos, identificando expressões preconceituosas (metáforas e imagens discriminatórias), bem como marcas e construções da linguagem que estejam impregnadas por uma perspectiva ocidental, colonial, branca, masculina etc.

A *perspectiva pós-colonial* visa analisar as complexas relações de poder entre as diferentes nações que compõem o espólio econômico, político e cultural da colonização europeia tal como se configura no presente momento. Como aponta SILVA (2007b, p. 125),

A análise pós-colonial não se limita, entretanto, a analisar as relações de poder entre as metrópoles e países mais recentemente libertados, mas recua no tempo para considerar toda a história da expansão imperial europeia desde o século XV. Ela é também bastante abrangente em sua definição do que se constituem "relações coloniais" de poder, compreendendo desde relações de ocupação e dominação direta (Índia, países africanos e asiáticos), passando por projetos de "colonização" por grupos de "colonos" (Austrália), para incluir as relações atuais entre nações, baseadas na exploração econômica e no imperialismo cultural.

Nesse sentido, essa perspectiva reivindicaria a inclusão de experiências culturais de grupos cujas identidades sócio-culturais foram marginalizadas pela identidade europeia dominante. Ao reivindicar práticas pedagógicas na perspectiva pós-colonial estaríamos também exigindo uma pedagogia intercultural crítica que integrasse questões de conhecimento e cultura com questões de poder, política e interpretação e, com isso, promovendo a valorização da diversidade sexual.

Além do pós-modernismo e do pós-colonialismo, existe uma terceira perspectiva “pós” que também contribui para novos olhares sobre as relações entre multiculturalismo e poder: o pós-estruturalismo. “Na perspectiva pós-estruturalista, a estrutura é aquilo que mantém, de forma subjacente, os elementos individuais no lugar, é aquilo que faz com que o conjunto se sustente” (SILVA, Idem, 118). A linguagem, o discurso e o texto são os principais objetos de preocupação. Eles são analisados a partir da sua centralidade para o processo de significação. Nesta perspectiva, localiza-se o questionamento do processo de legitimação, isto é, o processo pelo qual algo é considerado como verdade. “A questão não é, pois, a de saber por que algo é verdadeiro, mas, sim, de saber por que esse algo se tornou verdadeiro” (SILVA, Idem, p. 124). Dessa forma, um enfoque desconstrutivista demonstra a mútua implicação/constituição dos opostos e questiona os processos pelos quais uma forma de sexualidade se estabeleceu dominante, ganhando o status de natural.

O conceito de representação ocuparia uma posição central para o pós-estruturalismo, uma vez que entendamos a representação como as formas de inscrição através das quais o outro é representado. O reconhecimento do “outro”, daquele ou daquela que não compartilha atributos que possuímos, é realizado a partir do lugar social que ocupamos (LOURO, 2010, p. 15). Cada um de nós terá concepções e representações sobre as diversas expressões sexuais a partir do lugar que ocupamos. Nesse processo de reconhecimento identitário, está presente a atribuição de diferenças. O que temos presenciado é que as diferenças sexuais são hierarquizadas, instituindo desigualdades sexuais.

Finalmente, apesar de abordar os diferentes “tempos pós” (GABRIEL, 2008, p. 213) relacionados às análises teóricas do multiculturalismo, explico que não pretendo me limitar a nenhuma deles. Ao contrário, acredito que trabalhar com as questões de sexualidade, encarando as identidades sexuais como fluidas, é ampliar as visões, é não se limitar, é pensar nas três perspectivas

“pós”, utilizando-se de suas melhores contribuições e destacando o ponto comum dos tempos “pós”.

Portanto, trago os tempos “pós” para este trabalho, pois a categoria classe não explica tudo. É necessário um olhar que questione as identidades sexuais e as diferenças e o poder entre elas. É contingente analisar as representações sociais da sexualidade em uma epistemologia multicultural interativa preocupada com as conexões entre saber, poder e identidade, fazendo uso do conceito de discurso para conceber as representações híbridas da “realidade” e do “conhecimento” e questionar as afirmações categóricas. Com isso, precisamos observar: (1) a relação entre igualdade e diferença, (2) como a identidade e a diferença são produzidas e (3) o papel dos/as educadores/as nesses processos de produção de diferenças e hierarquias e, portanto, nas relações de poder.

2.2.

Universalismo e relativismo: entre a igualdade e a diferença.

Na percepção individual ou coletiva da identidade, a cultura exerce um papel central para delimitar as diversas possibilidades de ser e os padrões de conduta. Em um passado recente, as identidades sexuais pareciam mais definidas. Com o crescimento dos centros urbanos, a interação entre pessoas com bagagens culturais diferentes ganhou presença constante em nosso cotidiano. Assim, outras formas de ser e de sentir encontraram ambiente propício para se mostrar e lutar por espaço.

A centralidade das questões culturais nos coloca diante da inevitavelmente realidade da diversidade de identidades encontradas hoje no interior de um dado país e entre os diferentes países do mundo. O convívio dessas identidades nos leva à observação das diferenças e nos aponta que as características humanas não são completamente naturais, mas oriundas de processos sociais e disputas históricas de construção de características dominantes. Como aponta Katherine Hayles, ao definir o conceito de pós-modernismo cultural, “a compreensão de que aqueles elementos que sempre foram pensados como sendo os componentes invariantes essenciais da experiência humana não são fatos naturais da vida, mas construções sociais” (GREEN & BIGUM, 2009, p. 215). Pensando as expressões sexuais como também pertencentes à cultura, como essas expressões interagem dentro de um mesmo espaço social? Como a

diversidade sexual está relacionada à universalidade de direitos e ao relativismo de valores?

O multiculturalismo vem sendo criticado por seu suposto enfoque no relativismo. Em um enfoque universalista, existiriam certos valores e instituições universais, que transcenderiam às características culturais particulares de certos grupos. Os questionamentos a esses valores e a essas instituições supostamente universais seriam considerados relativistas.

Universalismo e relativismo são dois extremos de um mesmo pensamento. Em uma ponta, o universalismo implica que há um conjunto de valores sempre válidos, isto é, valores independentes das identidades que constituem a organização social e que podem ser compartilhados por toda a humanidade. Na outra ponta, o relativismo representa a corrente ideológica de que não existe uma verdade absoluta, algo universalmente reprodutível e assimilável para todos os grupos e indivíduos, e que seja independente dos valores culturais e visões de mundo que possuem.

Diante disso, existem valores universais? Valores universais e valores universalizáveis remetem à mesma idéia? O que seria uma prática sexual legítima? O que vai contra a dignidade humana? Existem processos de homogeneização sexual? Os indivíduos pertencentes às diferentes identidades sexuais são tratados e contemplados da mesma forma pelas políticas públicas?

A globalização é “um fenômeno complexo que provoca processos de mudanças altamente contraditórios e desiguais, variáveis na sua intensidade e até na sua direção” (SACAVINO, 2009, p. 40). A globalização é um fenômeno recente, não-linear, plural e multifacetado. Para SANTOS (1997, p. 438-439), existem dois modos de produção de globalização: *hegemônico* e *contra-hegemônico*. Esse autor afirma que um processo de globalização hegemônico é aquele no qual recursos, ideias e práticas culturais são expandidos para além dos territórios regionais e nacionais, impactando, em alguns casos de forma violenta, práticas locais de outros territórios. E propõe, como um caminho de emancipação para a reconstrução sócio-econômica e cultural dos territórios marginalizados, uma perspectiva de globalização contra-hegemônica, na qual um vasto conjunto de iniciativas, movimentos e organizações partilham a luta contra a exclusão e a discriminação sociais e a destruição ambiental. Nesta perspectiva, o multiculturalismo interativo propicia a construção dialógica, coletiva e participativa de novos sentidos e estilos de vida. O conceito de *hermenêutica diatópica*, trazido por esse autor (SANTOS, Idem, p. 448) se torna central para tal proposta, uma vez que, para as diferentes culturas, participar do

debate construtivo é fundamental para o reconhecimento de direitos e valores universalizáveis e de costumes sócio-culturais particulares, urgentes de serem defendidos e exercidos.

Enquanto na modernidade a preocupação era com a identificação nacional, na qual se assume um modelo universal de conduta, e com as lutas de classe. Na pós-modernidade, “o eterno passa a ser contingente, [...] o local se sobrepõe ao geral e os interesses se particularizam” (ALVES, 2005, p. 32), pois o processo de identificação vai privilegiar a comunidade, real ou imaginária, imposta ou selecionada, como espaço de realização. E este espaço não está mais limitado ao Estado, nem às classes sociais. O espaço de disputas se amplia. As reivindicações por cidadania são apresentadas por grupos menores que o Estado nacional e independentes das classes sociais: grupos raciais, movimentos LGBTT, iniciativas feministas, exigências de deficientes físicos, entre outros. O movimento LGBTT (Lésbicas, Gays, Bisse-xuais, Travestis e Transexuais)¹ exige o reconhecimento da diversidade sexual como possibilidade da condição humana e reclama direitos a ela relacionados.

É necessária atenção com os termos universal e universalizável. “Universal”, como já dito anteriormente, parte da premissa de que existam valores independentes das culturas que podem ser partilhados por toda humanidade. Enquanto “universalizável” propõe que existam valores mínimos compartilháveis por todos, mas que devem ser aplicados com a preocupação de não negar suas culturas e seus costumes. Afirmar que não existam valores e direitos universalizáveis é perigoso, pois “abre possibilidades à invocação do relativismo cultural como justificativa para violações concretas de direitos já internacionalmente reconhecidos” (ALVES, 2003, p. 04), e também para permissividades à violência e ao desrespeito em todas as suas formas. “O relativismo cultural representa uma faca de dois gumes: pode significar proteção às minorias como também a complacência com costumes que atentam contra a dignidade do ser humano” (BENEVIDES, 2007, p. 344). Com isso, acredito que seja recomendável fugir do fundamentalismo ideológico e escolher um posicionamento teórico que se instale na tensão entre os interesses específicos das minorias articulados com os direitos universalizáveis para a promoção da dignidade humana.

Através das lentes da interculturalidade podemos observar que as identidades sociais são processos históricos e dinâmicos, constantemente inter-

¹ A sigla correspondente ao movimento que reivindica os direitos daqueles e daquelas que possuem uma orientação sexual não heterossexual já mudou por diversas vezes. Outros/as autores/as usam outras que não LGBTT, por exemplo, Torres (2010, p. 08) usa LGBT. Optei pela inclusão de um “T” ao final, para incluir também os/as transexuais.

relacionadas. Um único indivíduo carrega diversas identidades sociais, dentre elas a identidade sexual. Por outro lado, a proliferação e a aceitação de algumas identidades sexuais convivem, paradoxalmente, com fortes tendências de homogeneização. SILVA (2007, p. 85) destaca que “ao mesmo tempo em que se tornam visíveis as manifestações e as expressões culturais de grupos dominados, observa-se o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa”. Seja em direção à homogeneização, seja em direção à diversificação, as correntes de influência não se propagam sem conflitos. Comparando com o que apontei sobre o processo de globalização, o que observamos é uma sexualidade dominante impondo seus símbolos e significados, através do processo de homogeneização; e diversas sexualidades contra-hegemônicas lutando para se expressar e ganhar legitimidade. Diante disso, “o reconhecimento de incompletudes mútuas é condição *sine qua non* de um diálogo intercultural” (SANTOS, 1997, p. 450), ou seja, o reconhecimento de que cada sexualidade terá posicionamentos positivos sobre como promover a dignidade humana a serem estendidos a outras sexualidades e terá costumes negativos que poderão ser trabalhados a partir de práticas mais justas observadas em outros modos de encarar a sexualidade.

Infelizmente, não é o que observamos em nossas sociedades hoje e, por diversas vezes, o embate no campo simbólico se estende para lutas no espaço físico, o que culmina em discriminação e violência.

As relações entre as distintas identidades culturais, assim como as tentativas, por partes de diferentes grupos, de afirmação e de representação em políticas e práticas sociais, são complexas, tensas, competitivas, imprevisíveis. Esse panorama conflituoso, pleno de avanços e recuos, evidencia-se tanto nos noticiários que veiculam guerras, agressões, perseguições e discriminações, como no sobressaltado cotidiano em que buscamos viver e conviver com a violência, com o fundamentalismo, com a xenofobia, com o ódio, com a exclusão social (MOREIRA, 2002, 17).

As relações culturais são atravessadas por “questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos” (CANDAU, 2009, p. 166). Para diminuir as distâncias nas relações hierarquizadas e alcançarmos relações mais horizontais de poder, devemos ponderar a urgência de que políticas de igualdade dialoguem com políticas de diferença.

O que gostaria de destacar de importante aqui é: promover a diversidade sexual e a valorização das diferentes práticas sexuais é condição imprescindível para este diálogo. Em nenhum ponto preso mais uma sexualidade a outra. Não

busco, com meu discurso, uma inversão de poderes. Ao contrário, argumento em prol de um ambiente favorável à troca, ao diálogo e à tolerância desses diversos grupos. Diferença não é, de forma alguma, oposto à igualdade. Na verdade, encaro estas duas qualidades como complementares e essenciais para uma convivência social justa. Sendo assim, “igualdade não significa homogeneidade. Daí, o direito à igualdade pressupõe o direito à diferença” (BENEVIDES, 2007, p. 338). A diferença deve ser encarada como uma relação horizontal, isto é, emancipada de uma hierarquia de valores. Existe sim diferença entre homens e mulheres, homossexuais e heterossexuais. Porém, a desigualdade só se estabelece quando existe a crença na superioridade intrínseca e natural de alguns sobre outros, o que levará à discriminação e ao desrespeito e, possivelmente, à violência.

A partir disso, o direito à diferença é uma decorrência imediata da igualdade, e vice-versa. O direito à diferença

nos protege quando as características de nossa identidade são ignoradas ou contestadas; o direito à igualdade nos protege quando essas características são destacadas para justificar práticas e atitudes de exclusão, discriminação e perseguição (BENEVIDES, Idem, p. 340).

Uma diferença é culturalmente enriquecedora, enquanto uma desigualdade pode ser um crime. O preâmbulo da Constituição Federal Brasileira indica a igualdade e a justiça “como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias” (BRASIL, 1988, Preâmbulo). Valores estes que não estão postos, nem são dados naturalmente. Ao contrário, lutamos cotidianamente para afirmá-los e alcançá-los. Diante disso, foi endossada uma série de políticas que visam valorizar as diferenças sem perder de vista a igualdade. A política de igualdade,

[...] baseada na luta contra as diferenciações de classe, deixou na sombra outras formas de discriminação étnica, de orientação sexual ou de diferença sexual, etária e muitas outras. É a emergência das lutas contra estas formas de discriminação que veio a trazer a política da diferença. E a política da diferença não se resolve progressisticamente pela redistribuição: resolve-se por reconhecimento (SANTOS, 2001, p. 21).

Entre muitos outros projetos e decretos, podemos citar como um exemplo de uma política para o avanço do reconhecimento das diferenças em nosso país, o projeto de lei 122/2006. Este projeto torna crime a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero, equiparando esta situação à discriminação de

raça, cor, etnia, religião e procedência nacional, ficando o/a autor/a do crime sujeito à pena, reclusão ou multa.

Concluindo, é na articulação entre políticas de diferença e políticas de igualdade, fugindo de um fundamentalismo epistemológico, que acredito estar a base para a promoção do respeito e da dignidade para todas as formas de viver e experimentar a sexualidade. Como SANTOS (1997, p. 462) indica, “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.

2.3.

Políticas de identidade e regimes de representação.

Como cultura e identidade estão relacionadas? O que é negado e que é silenciado socialmente em nossas culturas e identidades? Que identidades são integradas à cultura hegemônica e valorizadas? Quais ficam à margem? Por que existem essas divisões? E nas práticas pedagógicas, quais identidades e culturas estão incluídas e quais estão excluídas? O processo de produção de sujeitos no intramuros da escola potencializa e reforça divisões sócio-culturais, como sexualidade e gênero, e atitudes discriminatórias, como homofobia e sexismo, ou não?

A centralidade da cultura nos múltiplos movimentos sociais contemporâneos colocou em foco as políticas de identidade. As diferentes identidades culturais são formadas a partir de regimes de identificação. As culturas produzem sentidos com os quais podemos nos identificar e construímos nossas identidades. Esses sentidos estão contidos em histórias, memórias e imagens que servem de referências, de nexos para a constituição de uma identidade. Vemos, com isso, que identidade e cultura se retro-alimentam. Elementos culturais formarão as características individuais, isto é, o conjunto de informações que constituirão a identidade pessoal. Enquanto que cada indivíduo é um agente de reprodução e modificação dos elementos da cultura.

A identificação está também associada à representação, isto é, à forma como o outro é representado. As representações são uma peça essencial na formação e produção das identidades de cada indivíduo, atravessadas sempre por relações poder. Distintas e dissonantes representações podem circular e

produzir efeitos sociais de hierarquização, pois algumas delas ganham visibilidade de tal forma que deixam de ser percebidas como representações e passam a ser “a realidade”. Os grupos sociais ligados a essas representações são vistos como “normais” e tem a possibilidade de representar não só a si mesmos, como a todos os outros (LOURO, 2010, p. 16). Eles se tornam a norma, a referência, o natural. Ao, representar o outro, é possível reforçar a própria identidade. É o que acontece com a heterossexualidade, que se constitui como norma a partir da rotulação das práticas homossexuais como desviantes. Nessa lógica, as representações heterossexuais aparecem como o modelo a ser seguido, enquanto outras estarão relacionadas à subversão, ao desvio e, em alguns casos, à doença, como é o caso da homossexualidade.

Esclareço aqui que entendo identidades culturais como o conjunto de possibilidades de ser dentro de uma sociedade; como o sentimento de pertença a um grupo identitário, influenciado pelos mecanismos de afiliação e exclusão, isto é, pela demarcação simbólica de quem pode ou não pertencer ao grupo. Identidade e cultura estão intensamente relacionadas, por isso a discussão sobre a identidade cultural acaba influenciada pelas categorias de gênero, raça, etnia, orientação sexual, nacionalidade, regionalidade, crença religiosa, entre outras.

Para HALL (2001, p. 35) uma identidade cultural enfatiza aspectos relacionados à pertença a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas, regionais e/ou nacionais. Este autor focaliza particularmente as identidades culturais em suas relações com as culturas nacionais. Para ele, a nação, além de uma entidade política – o Estado –, é um sistema de representação cultural. Noutros termos, a nação era composta de representações e símbolos que fundamentam a constituição das identidades nacionais. Da mesma forma, a diversidade sexual pode ser encarada como um sistema de representação cultural, composta de símbolos e significados que fundamentam a constituição das identidades sexuais.

Neste sentido, o termo identidade cultural que aqui utilizo é equivalente ao que Tomaz Tadeu enuncia de identidade social, quando diz que

identidades sociais e regimes de representação estão ligados através de um nexu íntimo e inseparável. Os diferentes regimes de representação funcionam como formas de conhecimento que são dependentes das identidades sociais daqueles grupos que os produzem e esses regimes, por sua vez, fazem parte do processo de criação e manutenção das identidades sociais. Embora a política de identidade não possa ser reduzida às formas de representação, essas constituem um elemento crucial de sua dinâmica (SILVA, 2009, p. 198).

A cultura assume cada vez mais relevo, tanto na estrutura e na organização social, como na constituição de novos atores sociais. Dessa forma, o multiculturalismo está diretamente associado aos movimentos sociais. Nos quais, os grupos marginalizados recorrem à política identitária por reconhecer que foi exatamente o processo de marginalização que os constituíram enquanto grupo. A política identitária

significa as reivindicações de determinadas minorias para que sua especificidade e sua identidade sejam reconhecidas e leis sejam criadas, podendo ir da simples concessão de direitos ou privilégios especiais até à concessão de formas de autonomia política e governamental (SEMPRINI, 1995, p.56).

É através dela que esses grupos reclamam uma maior visibilidade sócio-cultural, a universalização do espaço público e a consideração de suas particularidades enquanto minorias simbólicas.

Por outro lado, as várias identidades – enquanto características específicas de um grupo ou indivíduo – interferem-se mutuamente, articulando-se, muitas vezes, de forma conflitante. MOREIRA (2002, p. 17 e 18) ressalta que

não há como analisar essas diferenças sem levar em conta que determinadas “minorias”, identificadas por fatores relativos à classe social, gênero, etnia, sexualidade, religião, idade, linguagem, têm sido definidas, desvalorizadas e discriminadas por representarem “o outro”, “o diferente”, “o inferior”.

A desvalorização das diferenças está sendo produzida e reproduzida através de relações de poder. E o poder é, muitas vezes, reforçado pela linguagem e pelo discurso. É ele que irá sutilmente indicar quem está autorizado a falar, a participar e a ser; e quem está condenado a silenciar, a assujeitar-se e a esconder-se.

É justamente no discurso que vêm se articular poder e saber. E, por essa mesma razão, deve-se conceber o discurso como uma série de segmentos descontínuos, cuja função táctica não é uniforme nem estável. Mais precisamente, não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes (FOUCAULT, 2009, p. 111).

A produção e reprodução de identidades e diferenças hierarquizadas pelos elementos do poder compartilhados por nossas diversas instituições sociais, entre elas, a escola.

O discurso do currículo, pois, autoriza e desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui. E nesse processo somos produzidos como sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo de múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão, representação. É assim que o currículo nos interpela como sujeitos. Há, dessa forma, um nexos muito estreito entre currículo e aquilo em que nos transformamos. O currículo, ao lado de muitos outros discursos, nos faz ser o que somos. Por isso, o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção de conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos (SILVA, 2009, p. 196).

Muitos de nossos/as jovens, com necessidades e identidades específicas se encontram à margem do currículo, porque estão à margem da sociedade, porque são discriminados/as pelas suas diferenças. Dentre estas diferenças, temos os comportamentos sexuais que se distanciam da heterossexualidade. A diferença pode ser, e vem sendo, construída negativamente por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros”. O fato de ser diferente frente a comportamento dominante parece reforçar estigmas, ao invés de explorar o diálogo. E os estigmas, o preconceito e a discriminação incitam ao ódio e à repulsa em relação aos diferentes. É um movimento circular que perpetua a discriminação e a subalternidade. Ser diferente é causa e efeito da exclusão. Muitas crianças e adolescentes estão sendo vítimas desse processo.

A diferença é antes de tudo uma realidade concreta, um processo humano e social, que os homens empregam em suas práticas cotidianas e encontra-se inserida no processo histórico. Assim, é impossível estudar a diferença desconsiderando-se as mudanças e as evoluções que fazem dessa idéia uma realidade dinâmica. Constatada em determinado momento e sociedade, qualquer diferença é, ao mesmo tempo, um resultado e uma condição transitória. Resultado se considerarmos o passado e privilegiarmos o processo que *resultou* em diferença. Mas ela é, igualmente, um estado transitório, se privilegiarmos a continuidade da dinâmica, que vai necessariamente *alterar* este estado no sentido de uma configuração posterior (SEMPRINI, 1995, p. 11 - Grifos do autor.).

Nesta perspectiva, acredito que é possível trabalhar no sentido de mudar o futuro *resultado* dessa *condição transitória* que é a diferença. Sair da condição de distância e preconceito, na qual o outro é inferior, para chegar à condição de diálogo e respeito, na qual o outro é reconhecido como sujeito. Não pretendo com isso, negar o poder ou o discurso, pois são características intrínsecas às práticas cotidianas. Ao contrário, importa desvelar esse poder presente e seus elementos relacionados, como o controle e a vigilância, e usá-lo de forma consciente para modificar a condição das diferenças no convívio social. E é na educação que acredito estar o principal espaço de funcionamento desse

trabalho. “Como a educação qualquer que seja ela, está integralmente centrada na cultura, pode-se entender porque os multiculturalistas fizeram da instituição escolar seu campo privilegiado de atuação” (GONÇALVES & SILVA, 2006, p. 14). Neste sentido, quais são os avanços trazidos pelas políticas públicas de educação neste tema? Como essas políticas abordam a diversidade sexual?

2.4.

Gênero e sexualidade nas políticas públicas de educação.

Ainda são poucas as investigações sobre as políticas públicas educacionais relativas a gênero e sexualidade. Entretanto, existem alguns trabalhos recentes de pesquisa que se esforçam em analisar os temas culturais da sexualidade em políticas e programas educacionais, dentre eles: ALTMANN (2007 e 2001), CASTRO (2008), SILVA (2007a), SILVA JUNIOR (2009), e VIANNA & UNBEHAUM (2004 e 2006). Também podemos citar a produção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação, que desde 2004 vem estimulando a produção de conhecimento nesta área.

A sexualidade está inserida nas disciplinas do corpo e participa da regulação das populações. Ela é um tema de interesse público uma vez que a conduta sexual está relacionada à saúde pública, à taxa de natalidade, à manutenção da população e aos papéis sociais de gênero. Dessa forma, a sexualidade também diz respeito sobre a produção de riqueza, à capacidade de trabalho e à força de uma sociedade (ALTMANN, 2001, p. 576). Este poder de controlar as populações, chamado de *bio-poder*, foi central para o desenvolvimento das sociedades capitalistas (FOUCAULT, 2009, p. 152), pois a economia se desenvolveu “à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção”. Sendo assim, o controle da sexualidade e os estereótipos de gênero têm sido foco de disputas políticas maiores, nas quais emergem mecanismos de controle sob indivíduos e grupos dentro da lógica do saber-poder.

Ao analisar a Constituição Federal (CF/1988), a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE/2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN/1998), podemos notar que

a política não tem um papel neutro, nem dissociado de preconceitos. E é por isso que as perspectivas que defendo neste texto implicam na aquisição de padrões democráticos que respeitem as diferenças identitárias.

A CF/1988 faz menção explícita aos direitos relativos às diferenças, tal como a Declaração Universal de Direitos Humanos. O trecho “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, Art. 3º, IV) oferece base de trabalho para as políticas de igualdade. Porém, não ocorre o mesmo quando se trata da educação. Segundo VIANNA & UNBEHAUM (2006, p. 409),

[...] a maior parte dos documentos que regulamentam a prática de políticas públicas no campo da educação apresenta a perspectiva de gênero subsumida à noção geral dos direitos e valores. Esse aspecto se reflete na pouca visibilidade de mudanças concretas nos currículos de formação docente e na prática docente que incorpore uma perspectiva de igualdade de gênero. Questões como estas mostram que houve avanços, ainda que tímidos, mas que se constituem em terreno fértil para mudanças mais efetivas, não restritas unicamente à garantia de acesso igual a meninos e meninas.

Tanto na CF/1988 quanto na LDB/1996, notamos que os limites teóricos e políticos de referências às questões de gênero e sexualidade acentuam-se. Na LDB/1996, não existe menções diretas nem ao gênero nem às sexualidades. As questões culturais, quando aparecem, estão relacionadas a etnia, nação, religião e características regionais e locais. No Art. 3º, podemos observar o enfoque na questão cultural de forma superficial e genérica. Nele, estão explícitos os princípios que norteiam a educação brasileira: “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996, Art. 3º).

O texto do PNE/2001 considera de algum modo a questão da diferença de gênero e sexualidade, apesar de não mencionar os gêneros em seus *Objetivos Gerais*, nem no tópico sobre *Educação Infantil*, fase em que os estereótipos de gênero e sexualidade tendem a se instituir. O tópico que trata dos *Objetivos e Metas para o Ensino Fundamental* estabelece como um dos critérios para avaliação do livro didático a “adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio” (BRASIL, 2001, p. 25). Por mais que exista uma preocupação sobre as hierarquias de gênero, não existe espaço neste tópico que contemple o/a homossexual.

Promover imagens não estereotipadas de homens e mulheres na Televisão Educativa, incorporando em sua programação temas que afirmem pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, assim como a adequada abordagem de temas referentes à etnia e portadores de necessidades especiais. (BRASIL, Idem, p. 56)

No tópico referente às *Diretrizes e Metas do Ensino Superior*, aparece a única menção explícita de todo o texto à sexualidade, pois defende a inclusão,

nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes, temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem de gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais. (BRASIL, Idem, p. 44)

Por um lado, a presença destes temas no PNE que influenciou a última década deve ser vista de forma positiva. Por outro, a pequena expressividade de questões gênero e sexualidade no documento que orientou a Educação Básica nesta última década indica a pouca legitimidade que estes assuntos ainda carregam no campo político da educação.

Um deslize na questão de gênero ocorre quando o PNE/2001 trata do acesso de meninas e meninos ao Ensino Fundamental, uma vez que desconsidera a permanência. Logo nas primeiras páginas, está descrito:

A distribuição das matrículas quanto ao gênero está equilibrada: feminino (49,5%) e masculino (50,5%). Esse equilíbrio é uniforme em todas as regiões do país. Diferentemente de outros países e até de preocupações internacionais, em nosso país essa questão não requer correções. (BRASIL, Idem, p. 11)

De fato, há um equilíbrio quanto ao ingresso de meninos e meninas, porém esse equilíbrio sofre alterações na distribuição por sexo no decorrer dos anos, aspecto que parece ser desconsiderado no diagnóstico do PNE/2001. Essa desconsideração ignora o fracasso sistemático de meninos na educação básica, especialmente no Ensino Fundamental.

Outros deslizes irão surgir nos PCN/1998. As questões de gênero e sexualidade aparecem evidenciando cuidado com os significados presentes nas relações e nos conteúdos escolares. Apesar do tratamento superficial ou implícito das questões de gênero e sexualidade nos seis volumes dedicados às áreas específicas, acontece a inclusão de volumes sobre *Temas Transversais*, ou seja, que devem ser trabalhadas em todas as disciplinas articulados com o conteúdo específico. Um destes temas é a *Orientação Sexual*. Sua proposta é que a escola trate da sexualidade como algo fundamental na vida das pessoas,

questão ampla e polêmica, marcada pela história, pela cultura e pela evolução social. Por mais que a sexualidade sempre estivesse presente nos espaços escolares e nos livros didáticos, permeando diversos discursos, foi só há pouco mais de uma década, que ela ganhou mais notoriedade em uma política pública voltada para educação, o que pode evidenciar um crescente interesse do Estado pela sexualidade pessoal e coletiva.

Nesse sentido, os PCN realçam as relações de gênero, reconhecendo-as como referências fundamentais para a constituição da identidade de crianças e jovens. Coerentes com os fundamentos e princípios da Constituição Federal, os PCN trazem como eixo central da educação escolar o exercício da cidadania e apresentam como maior inovação a inclusão de temas que visam a resgatar a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a co-responsabilidade pela vida social. (VIANNA & UNBEHAUM, 2004, p. 96)

O documento afirma que a “discussão sobre gênero propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis” (BRASIL, 1998b, p. 28). No volume 10, no tema *Orientação Sexual*, consta que

a discussão sobre relações de gênero tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano, que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. (BRASIL, 1998c, p. 99)

Nele, também, aponta-se a importância de discutir a temática diretamente, como um conteúdo planejado e sistematizado no programa. O documento sugere quatro pontos a serem trabalhados:

A diversidade de comportamento de homens e mulheres em função da época e do local onde vivem; a relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino; e o respeito pelo outro sexo, na figura das pessoas com as quais se convive; e o respeito às muitas e variadas expressões do feminino e do masculino. (PCN, 1997, v. 10, p. 100)

Nos PCNs/1998, a orientação sexual é entendida como sendo de caráter informativo, o que está vinculado à visão de sexualidade que perpassa o documento. A sexualidade é, em alguns trechos, concebida como um dado da natureza, como “algo inerente, necessário e fonte de prazer na vida”. Fala-se em “necessidade básica”, “em potencialidade erótica do corpo”, “em impulsos de desejo vividos no corpo” sobre o que os/as estudantes precisam ser

informados/as (BRASIL, 1998c, p. 317-321). Sobre a orientação sexual, este volume esclarece que esta deve focar as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade, e propõe três eixos para nortear a intervenção do professor: (1) corpo humano, (2) relações de gênero e (3) prevenção às doenças sexualmente transmissíveis (BRASIL, Idem, p. 316). Dessa forma, em alguns trechos, o texto apresenta uma sexualidade vinculada a elementos normalizadores, fortemente atrelada a questões biológicas e de saúde, como gravidez na adolescência e transmissão do HIV. Noutras vezes, apresenta a sexualidade em sua dimensão histórica.

Todavia, esta dimensão histórica é pensada como sendo construída em cima de algo naturalmente dado. Em outras palavras, a sexualidade e o sujeito são pensados como essências sob as quais há um investimento da cultura. “Corpo: matriz da sexualidade” é o título de um dos blocos de conteúdo (ALTMANN, 2001, p. 581).

Existe uma crítica à naturalidade do corpo através da afirmação de variações culturais. Contudo, a sexualidade é reinscrita como um invariante histórico, uma entidade natural que transcorreria todas as culturas, manifestando-se de formas diferentes. Ainda que o documento admita manifestações diversificadas da sexualidade, ele não problematiza a categoria sexualidade sob o ponto de vista de sua constituição histórica nem sobre os limites das dicotomias, como homossexualidade e heterossexualidade, e meninos e meninas.

Entendo que em cada uma dessas referências há o compromisso com uma formação voltada para as relações interpessoais dotadas de significados não-discriminatórios. Contudo, é importante lembrar que existe um longo caminho entre o registro escrito e a aplicação no cotidiano escolar, entre o currículo proposto e currículo vivido. Se nos documentos a temática de gênero e sexualidade ainda busca espaço de expressão, nas salas de aula o gênero e a sexualidade são mantidos em silêncio e direcionados para a discussão privada, para a discussão familiar. Na escola, o comportamento que desvia à norma vem sendo reprimido, o problema é mandado pra casa. O “elefante branco” está ali, mas a maioria finge que ele não existe.

Ainda no volume 10, no tema *Orientação Sexual*, dos PCNs/1998, não existe referência à homofobia, nem ao sexismo. Os preconceitos de gênero e sexualidade são abordados de forma superficial. O documento indica que

a escola deve informar, problematizar e debater os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade, buscando não a isenção total, o que é impossível, mas um maior distanciamento das opiniões e aspectos pessoais dos professores para empreender essa tarefa. Isso porque na relação professor-aluno o professor ocupa lugar de maior poder, constituindo-se em referência muito importante para o aluno. A emissão da opinião pessoal do professor na sala de aula pode ocupar o espaço dos questionamentos, incertezas e ambivalências necessários à construção da opinião do próprio aluno (BRASIL, 1998c, p. 302).

E indica que para a construção desta postura docente é necessária a formação continuada.

É necessário que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema. [...] A formação deve ocorrer de forma continuada e sistemática, propiciando a reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual. É necessário que os professores possam reconhecer os valores que regem seus próprios comportamentos e orientam sua visão de mundo, assim como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos diversos dos seus. Tal postura cria condições mais favoráveis para o esclarecimento, a informação e o debate sem a imposição de valores específicos (BRASIL, Idem, p. 303).

Contudo, a oferta de formação continuada voltada para temáticas de gênero e sexualidade ainda são escassas e, quando acontecem, emergem preconceitos e esbarram em barreiras morais de muitos/as docentes. Ainda existe muita resistência para discutir essas temáticas de forma aberta e plural. Devemos lembrar também que os PCNs/1998 são propostas para as ações curriculares, que pode ou não ser utilizadas pelas escolas na elaboração de suas práticas pedagógicas.

Nas escolas, as relações de gênero e a diversidade sexual ganham pouca relevância entre os trabalhos de educadores e educadoras. A dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades pode ser um reflexo da quase ausência dessa perspectiva nas políticas públicas que ordenam o sistema educacional. A presença destes temas no PNE/2001 e, principalmente, nos PCN/1998 revela um avanço em relação ao tratamento dado pela CF/1988 e pela LDB/1996. Contudo, mesmo com definições e referências explícitas às questões de gênero e sexualidade, nem o PNE/2001, nem os PCN/1998, estão impregnados de uma perspectiva de gênero e sexualidade que atrevesse todas as áreas do conhecimento. Esses documentos atrelam o tratamento dos gêneros e das sexualidades estritamente a conceitos biológicos e de saúde. De acordo com VIANNA & UNBEHAUM (2004, p. 101),

a compreensão das relações de gênero pela escola corre o risco de permanecer velada, uma vez que as políticas públicas não as mencionam e, quando o fazem, não exploram em todos os temas e itens curriculares os antagonismos de gênero presentes na organização do ensino e no cotidiano escolar. Ultrapassar esses limites do tratamento dado pela legislação, planos e programas federais às relações de gênero no âmbito da política pública de educação implica ressaltar os avanços dos últimos documentos propostos, como é o caso do PNE e dos PCN, mas também significa questionar ainda mais a presença de estereótipos de gênero e refletir sobre o modo velado, ambíguo e, às vezes, reducionista que os significados de gênero assumem nos documentos aqui examinados.

Concordo com as autoras e acrescento: ultrapassar esses limites significa questionar também a capacitação continuada de professores e professoras, as práticas pedagógicas, as relações do cotidiano escolar, os preconceitos velados e as opiniões naturalizadas.

A consolidação do gênero nas políticas públicas de educação é uma tarefa do Estado, e esta dependerá da disponibilidade de recursos e da inclusão das demandas de gênero na educação pelos governos que se sucederem. [...] Essa tarefa exige, entre outras medidas, uma revisão curricular que inclua na formação docente não só a perspectiva de gênero, mas também a de classe, etnia, orientação sexual e geração. Mais do que isso, é preciso incluir o gênero, e todas as dimensões responsáveis pela construção das desigualdades, como elementos centrais de um projeto de superação de desigualdades sociais. (VIANNA & UNBEHAUM, 2006, p. 425).

A consolidação do respeito e da tolerância a toda e qualquer diferença cultural, entre elas as de gênero e sexualidade, apresenta-se como um desafio e uma tarefa para todos/as, dentro e fora da escola. No cotidiano escolar, cabe aos/às educadores - e aqui se inclui não só professores/as, mas também diretores/as, coordenadores/as e inspetores/as - assumir a inquietação das desigualdades sócio-culturais, buscando revisar e reestruturar sua prática dentro da lógica de políticas de igualdade e políticas de diferença, considerando as particularidades identitárias de cada um/a de seus/suas alunos/as, e superando as dicotomias e as normatividades que limitam a tolerância e cerceiam as possibilidades de ser.

2.5.

Uma proposta pedagógica a partir da diversidade.

A escola é um dos lugares consagrados à formação do indivíduo e à sua integração numa comunidade de iguais. É graças a ela que o indivíduo pode transcender seus laços familiares, étnicos ou consuetudinários e criar um

sentimento de pertença a uma identidade mais abrangente: a nação, a república (SEMPRINI, 1995, p.46).

Atualmente, existem diferentes trabalhos de pesquisa nos quais vemos o esforço em demonstrar as diversas formas de penetração de temáticas multiculturais na educação, dentre eles: FLEURI (2003), MAREIRA & CANDAU (2003), CANEN (2007), SILVA (2007b), CANDAU (2008 e 2009), ANDRADE (2009a), e SANTOMÉ (2009).

CANDAU (2008, p. 13-17) afirma que “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Dessa forma, toda experiência pedagógica é uma experiência cultural”. A autora irá apontar três aproximações que ajudam a compreender melhor essa relação: (1) a noção do caráter padronizador, homogeneizador e monocultural da educação, (2) a escola enquanto um espaço fluido e complexo de cruzamento de culturas, atravessado por tensões e conflitos, e (3) a crise atual da escola a partir do seu distanciamento da sociedade, ou seja, a educação escolar obrigatória não está se adaptando às mudanças do ambiente social contemporâneo.

Através do processo educativo, a criança apreende signos e significados, atribui valor às suas atitudes e aprende a distinguir os comportamentos socialmente aceitos. Tanto na família quanto na escola, a criança ao ser reconhecida como um ser existente passa a se estabelecer como sujeito. Nesse reconhecimento, através de reforços positivos e negativos, o indivíduo aprenderá quais são os sinais e os símbolos a serem manejados de forma a ser aceito no contexto sócio-cultural no qual ele se insere. Para LE BRETON (2009, p. 16), “a educação visa garantir condições próprias à criança para a interiorização da ordem simbólica”. Em função da cultura de seu grupo, ela modela sua linguagem, seus gestos, a expressão de seus sentimentos, suas percepções sensoriais e suas atitudes corporais, aprendendo o que pode ser público e o que deverá ser guardado no silêncio. O impasse se encontra quando as atitudes e comportamentos infantis se mostram diferentes, e até mesmo opostos, ao que a (escola selecionou como correto e importante de ser ensinado e aprendido.

Por meio de mecanismos imperceptíveis e naturalizados, os discursos presentes no currículo proposto e no currículo vivido instituem e demarcam lugares. O currículo fala de alguns sujeitos, destaca histórias e saberes de alguns grupos. Os saberes presentes nas escolas trazem teorias e conteúdos específicos e reclamam a representação de toda a sociedade como se estes saberes fossem neutros e universais. Ao contrário, os conteúdos escolares são fruto de uma seleção história e de disputas por representação. Muitos saberes

estão excluídos do currículo, muitas culturas não estão representadas e muitas histórias não são contadas. Por isso, pensar em uma identidade única é perpetuar um currículo homogeneizador que não proporciona debate nem reflexão crítica. Nele, a negação e a diferenciação dos sujeitos atravessam as práticas escolares de forma velada.

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama forte atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas (SANTOMÉ, 2009, p.161).

Uma proposta pedagógica que vise articular a cultura escolar e a diversidade cultural dos/as estudantes deve repensar todas as suas instâncias: linguagem e comportamento dos/as professores/as, exemplos utilizados em sala, relações entre os/as estudantes, preconceitos presentes no ambiente escolar, conteúdos curriculares, formação inicial e continuada de professores/as, materiais didáticos e processos de avaliação (ANDRADE, 2009a, p. 43). Sem dúvida, em todos esses processos não deve permanecer a busca por uma escola igualitarista, ou seja, um modelo indiferente à pluralidade presente na sociedade e na escola. Nem tampouco a busca por uma escola diferencialista, isto é, um modelo que selecione a entrada de seus/suas alunos/as por uma característica cultural específica, por exemplo, uma escola só para meninos. CANDAU (2008, p. 32) propõe que “concebamos a prática pedagógica como um processo de negociação cultural”. Com isso, evidenciaremos a ancoragem histórico-social dos conteúdos, o que nos levará a pensar sobre os universalismos e os relativismos do conhecimento escolar. E também pensar a escola como um espaço para crítica e produção identitária, ou seja, sugere aos professores e às professoras que promovam a análise das diferentes linguagens e produtos culturais, enriquecendo a experiência escolar e ampliando o horizonte de possibilidades de ser e de conhecer de nossos/as educandos/as.

Com a universalização da Educação Básica no Brasil, passa a ser possível encarar a escola como um importante espaço de socialização de valores e conhecimentos, onde a maioria de nossas crianças irá passar muitos anos de suas vidas. CONNELL (1995, p. 14) afirma que os elementos sociais inseridos no discurso da prática pedagógica “possuem significados diferentes para crianças de origens sociais e culturais diferentes”. Assim, um dos principais

desafios para educadores e educadoras é como promover o diálogo simétrico entre as diferentes identidades presentes no cotidiano escolar.

Por isso, a escola deveria se posicionar como uma instituição preocupada com a formação ética desses/as cidadãos/ãs em desenvolvimento. É na escola que o *olhar panóptico do/a professor/a*² possibilita a vigilância de posturas inconcebíveis de preconceito e pode, então, direcioná-las para o convívio com as diferenças de forma mais tolerante e respeitosa. Isso significa dizer que a atenção aos dilemas sociais deve ser diária. É importante ter o cuidado de não reduzir o debate cultural a uma série de lições didáticas isoladas. “Um currículo anti-marginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas” (SANTOMÉ, 2009, p. 172).

Retomo e insisto que é preciso envolver nossos/as estudantes na luta pela igualdade e no convívio com a diferença, tanto dentro quanto fora da escola. Nesse sentido, a educação intercultural, concebida como um multiculturalismo propositivo e interativo, pode trazer duas importantes contribuições para a promoção da diversidade sexual: “colaborar com o combate à intolerância e a todas as formas de discriminação, e desenvolver práticas pedagógicas que articulem a igualdade e a diferença, superando os sentimentos de estranheza, medo e hostilidade” (ANDRADE, 2009a, p. 46).

No currículo intercultural, a diferença é colocada permanentemente em questão, pois está em constante resignificação dentro das relações interpessoais. É preciso considerar as diferenças e através da reflexão e do diálogo tentar diminuir as distâncias entre elas.

Tal olhar nos coloca, assim, face a face com o estranho, com a diferença, com o desconhecido, que não pode ser reconhecido nem apropriado, mas apenas conhecido na sua especificidade diferenciadora. Não se trata de reduzir o outro ao que nós pensamos ou queremos dele. Não se trata de assimilá-lo a nós mesmos, excluindo sua diferença. Trata-se de abrir o olhar ao estranhamento, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só o outro sujeito com quem interagimos socialmente, mas também o outro que habita em nós mesmos (FLEURI, 2003, p. 31).

A perspectiva intercultural pretende respeitar a diferença e integrá-la ao todo, e dessa forma promover a igualdade. Através disso, impulsiona a socieda-

² A concepção de *poder disciplinar* de FOUCAULT (2008) nos auxilia a compreender os processos de construção dos corpos escolares e da incorporação de um comportamento corporal e emocional. Esses corpos são produzidos a partir de um conjunto de estratégias discursivas e não discursivas, fundamentadas na vigilância das condutas apropriadas. Daí a referência ao *olhar panóptico do professor*, em equivalência a uma das características do poder disciplinar foucaultiano.

de para práticas cada vez mais democráticas e plurais, articulando políticas de diferença identitária e políticas de igualdade social.

Construir o currículo com base nessa tensão não é tarefa fácil e irá certamente requerer do professor nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. Será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados (MOREIRA & CANDAU, 2003, p. 156-157).

Sem pretender indicar fórmulas encerradas sobre quais serão esses novos elementos pedagógicos, MOREIRA & CAMARA (2008, p. 46) buscaram algumas metas e estratégias que poderão orientar a construção de novas práticas pedagógicas: (1) procurar aumentar a consciência das situações de opressão que se expressam em diferentes espaços sociais; (2) propiciar ao/à estudante a aquisição de informações referentes a distintos tipos de discriminações e preconceitos; (3) estimular o desenvolvimento de uma imagem positiva dos grupos subalternizados; (4) favorecer a compreensão do significado e da construção de conceitos que têm sido empregados para dividir e discriminar indivíduos e grupos, em diferentes momentos históricos e em diferentes sociedades; (5) facilitar ao/à estudante a compreensão e a crítica dos aspectos das identidades sociais estimulados pelos diferentes meios de comunicação; (6) propiciar ao aluno a possibilidade de novos posicionamentos e novas atitudes que venham a caracterizar propostas de ação e intervenção; e (7) articular as diferenças. É acreditando nessas sugestões que pretendo dar continuidade aos questionamentos e às reflexões sobre a diversidade sexual, pois entendo que, por ser uma das categorias culturais, a sexualidade é um campo teórico e social permeado por todas as questões exploradas neste capítulo. No próximo capítulo, irei aprofundar as questões sobre sexualidade, homofobia e educação.