

5. Currículo e Práticas Pedagógicas

É nesse contexto panoramicamente descrito pelos registros nos diários/cadernos, que alguns/mas educadores/as vão, motivados pela própria experiência de formação continuada da qual estavam participando, propor atividades didáticas que discutam diretamente questões ligadas à diversidade sexual e de gênero.

Somos conscientes de que o processo educativo que acontece dentro da escola não pode ser reduzido à sala de aula. O espaço-tempo da escola está marcado por uma série de experiências socializantes, fora da formalidade dos conteúdos, mas extremamente formadoras e definidoras dos sujeitos e das relações sociais. Há inclusive uma “pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” da escola (Freire, 1996, p.45). Todos esses aspectos compõe também o currículo, entendido de uma forma mais ampla.

No mundo social da escola, cotidiano e currículo se interpelam e se implicam mútua e indissociavelmente, ao longo de uma vasta produção de discursos, enunciados, gestos e ocorrências, na esteira de situações em que se (re)constróem saberes, sujeitos, identidades, diferenças, hierarquias (CAMARGO & MARIGUELA, 2007). A observação e a análise do cotidiano escolar revelam situações e procedimentos pedagógicos e curriculares estreitamente vinculados a processos sociais por meio dos quais se desdobra e aprofunda a produção de diferenças, distinções e clivagens sociais que, entre outras coisas, interferem na formação e na produção social do desempenho escolar. (Junqueira, 2011, p.74)

É importante ampliar nossa compreensão do currículo, não apenas no que diz respeito à abrangência desse conceito - que extrapola a formalidade dos conteúdos planejados - mas especialmente no que tange à gerência política que constrói os currículos escolares. Assim, o cotidiano escolar interage e interfere nos saberes que constituem o currículo, entendido como uma construção coletiva, sócio-histórica e em permanente disputa.

O currículo (seja ele qual for) constitui-se um artefato político e uma produção cultural e discursiva. Isto é, o currículo se relaciona à produção sócio-histórica de poder por meio da produção de regras e padrões de verdade, bem como da seleção, organização, hierarquização e avaliação do que é definido como conhecimento ou conteúdo escolar. É um campo de permanentes disputas e negociações em torno de disposições, princípios de visão e de divisão do mundo e das coisas – especialmente das que concernem ao mundo da educação escolar e às figuras que o povoam e, ali, (re)definem sentidos e (re)constróem significados. É um espaço de produção,

contestação e disputas que abriga relações de poder, formas de controle, possibilidades de conformismo e resistência. (Junqueira, 2011, p.75)

No entanto, nesse momento, nosso foco se volta para o espaço formal da sala e para a objetividade da aula, intencionalmente planejada e realizada como ato de ensino-aprendizagem e de diferentes modos experimentadas por educadores/as e educandos/as.

Quando pensamos essas atividades pedagógicas de intervenção - e a palavra intervenção não está aí a toa - há que se considerar a sua intencionalidade política. Essas atividades - assim como todo o projeto desenvolvido pela UFRJ, como outros projetos de formação desenvolvidos por outras universidades - tem um claro objetivo de transformação. Transformação da prática pedagógica, transformação das relações interpessoais e da ação institucional da escola, transformação da representação hegemônica sobre sexualidade, transformação de ambientes violentos, homofóbicos, machistas e sexistas. Assim, essas atividades não só se inseriam num determinado contexto - como já descrevemos e analisamos, mas também pretendiam agir, intervir nesses contextos, transformando-os em alguma medida. Essa intencionalidade, obviamente, não era uníssona. Pela diversidade de perfis e relatos, podemos presumir que, em certa medida, cada educador/a carregava intencionalidades e expectativas próprias.

Isso nos faz levantar uma primeira questão: será que é possível uma atividade pedagógica - ou duas ou três ou mais - produzir mudanças em contextos como os que descrevemos? Até que ponto uma ou várias ações pedagógicas podem incidir sobre o paradigma hegemônico que rege o gênero e a sexualidade no nosso contexto cultural? Como essas atividades podem agir diante da rede de práticas que constroem nossas representações - e performances?

Segundo Butler (2000), a construção dos nossos corpos e das nossas relações - no que diz respeito a gênero e sexualidade - não acontece restrita a um espaço, momento ou experiência específica. Essa construção vai se dar na relação com um conjunto de ações, discursos e dispositivos, reiterados permanentemente, ao longo do tempo e dos espaços de experiência, que, em geral, afirmam um determinado ideal normativo. Há aí a reiteração de uma série de processos - dos quais somos sujeitos e objeto, ou ambos - que vão desde um controle dos modos, maneiras, gestos, fala, tom, roupas, corpo, até eventos, ações, processos, práticas -

médicas, políticas, sociais, familiares - e discursos - produzindo verdades e significados sobre tudo isso. Esse complexo, essa rede, não estática, mas em movimento e relação, é que vai construindo o gênero e a sexualidade. Portanto, a palavra chave aqui é reiteração, não apenas como uma repetição monótona, mas como um complexo de ações - e de agentes - que investem na construção - materialização, essencialização ou o que mais seja - de corpos generificados. Essa reiteração é, portanto, um processo complexo e vivo, que só pode parecer estável na análise.

Esta realidade nos faz repensar o lugar da escola e mais especificamente da prática pedagógica, e mais ainda de algumas práticas pedagógicas, diante dessa rede. Isso implica necessariamente num exercício de humildade, de compreensão de que, sejam quais práticas forem, quais intencionalidades políticas os/as educadores/as carreguem, as práticas escolares são uma pequena parte desse complexo de processos e relações que constroem gênero e sexualidade na nossa sociedade. São práticas que competem - ou não - com uma diversidade de outras práticas, discursos, procedimentos que trazem consigo um histórico - ou uma história - com cada sujeito, grupo, sociedade, mundo.

Ao mesmo tempo, além de se ter em mente o alcance - e os limites - dessas práticas, é preciso também relativizar os seus efeitos. Voltando à Butler - e à Foucault também, de certo modo - esses processos que constroem o gênero e a sexualidade na nossa sociedade não acontecem de modo estável, linear ou previsível. Em relações de poder complexas como as que vivemos, os investimentos feitos para manter ou construir determinada ordem das coisas podem produzir, também, as dissidências, aberturas, fissuras e possibilidades que venham a se constituir justamente como contra-hegemônicas. Isso significa que não há uma relação linear entre a intencionalidade de uma ação e seus efeitos, justamente porque estamos imersos num campo complexo de relações e interações.

Além disso, toda a nossa análise está baseada no pressuposto de que "ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." (Freire, 1996, p.47) É necessariamente um processo coletivo, realizado por educadores/as e educandos/as. Portanto, além da intencionalidade do/a educador/a, o processo depende necessariamente da (inter)ação dos/as educandos/as. Assim, o planejado não necessariamente

corresponde ao realizado, nem ao contruído, muito menos significa que, se bem sucedido (na percepção do/a educador/a) poderá ser reproduzido em outros contextos.

Assim, 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. Afinal, como avaliar esta realidade a não ser de uma perspectiva histórica? Como avaliar que tal ou tal ação vai surtir esse ou aquele efeito? Como garantir que ações conservadoras que investem em determinada direção não podem produzir efeitos justamente contrários? Ou que intervenções com propostas transformadoras possam acabar por reproduzir dominações ou construir novas?

Assim, a análise dessas intervenções não tem uma pretensão avaliativa. O objetivo não é dizer o que deve ou não deve ser feito, que metodologia funciona ou não funciona, qual o melhor ou o pior caminho. Em primeiro lugar, simplesmente porque os dados de pesquisa não permitem que isso seja feito. Trabalhamos com os relatos dos/as educadores/as que realizaram essas atividades, portanto com as suas impressões, memórias, opiniões e não com a observação direta da atividade, nem com um acompanhamento posterior de médio ou longo prazo.

Além disso, 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 sobre esta temática.

5.1 Organizando as atividades pedagógicas

Em maior ou menor grau, todos/as os/as educadores/as relatam um certo receio no momento de trabalhar essa temática, temerosos/as por não terem clareza de quais concepções seus/as alunos/as tinham sobre essa questão, nem que reações essa atividade poderia despertar. Esse receio, embora isso não esteja dito aqui, talvez tenha relação com uma falta de acesso a orientações claras, tanto na

legislação, quanto nas políticas governamentais que envolvem educação e sexualidade.

Quando a gente foi fazer essa apresentação eu fiquei com essa ideia de ver o que eles já tinham (...) que ideia, que olhar. (...) Essa era a minha dúvida: se eles teriam já essa visão de um comportamento machista que vai se repetindo. A gente queria ver até onde existia essa interferência, até onde as crianças tinham um olhar de respeito, sem estar estigmatizado. (Entrevista 5 - Diretora de escola de ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro)

Durante as entrevistas, alguns/mas educadores/as relatam um trabalho prévio com as famílias de seus/suas alunos/as. Uma das entrevistadas descreve que, a partir de uma situação de preconceito vivida por um educador na sua escola de educação infantil (que teve sua capacidade educativa questionada justamente por ser um homem atuando junto a crianças), foi iniciado um trabalho de discussões com pais, mães e responsáveis, que aparentemente vinha trabalhando questões de gênero e sexualidade. Esse trabalho prévio, segundo a entrevistada, teria facilitado a receptividade da atividade junto às famílias.

A gente já vinha fazendo essa discussão com eles. Assim quando a gente foi fazer a atividade os pais já estavam com um olhar mais tranquilo. (Entrevista 1 - Diretora de escola de educação infantil da rede municipal de Mesquita)

Segundo grande parte dos/as entrevistados/as, as maiores resistências foram encontradas dentro da própria equipe. E é novamente o discurso religioso que vai pautar boa parte das objeções de educadores e educadoras quanto a uma abordagem não sexista ou não heteronormativa da sexualidade.

Não é fácil. Não é fácil pela resistência dos funcionários, pelos tabus de cada um, por várias questões subjetivas. É muito difícil você fazer com que cada um dos educadores entenda a importância dessa abordagem. A maioria pensa assim: eu posso falar de um monte de coisas, mas o quanto eu puder adiar esse tema, eu vou adiar. (...) Teve uma resistência muito grande. Entre os próprios educadores teve resistência. Tanto a abordagem sobre sexualidade e principalmente quando fala de homossexualidade, de bissexualidade, aí é uma resistência muito maior. Os valores são muito arraigados, muito rígidos, muito cristalizados. (Entrevista 4 - Coordenadora pedagógica da rede municipal de Nova Iguaçu)

A despeito disto, 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. É importante lembrar que, como alunos/as do curso de formação continuada, eles/as receberam algumas orientações e mesmo sugestões, mas tinham total liberdade para construir as atividades pedagógicas que realizariam em seus contextos de trabalho. E como confirma a análise dos registros, as atividades que foram efetivamente realizadas superam, e muito, qualquer proposta previamente oferecida pelo curso. A grande maioria dos/as educadores/as criou atividades e intervenções próprias, baseadas obviamente no que vinha sendo trabalhado na formação continuada, mas reinventando metodologias, caminhos e mesmo conteúdos. Isso nos dá a certeza, portanto, de que não estamos fazendo uma análise das - restritas - propostas de intervenção oferecidas pela equipe do curso, mas efetivamente das atividades construídas pelos/as educadores/as.

Diante de uma diversidade tão grande de experiências, nossa primeira intenção foi organizá-las em grupos, tendo em vista não os modos propriamente ditos da atividade - 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, percurso que esse/a educador/a escolheu para chegar à discussão sobre gênero e sexualidade. Assim, agrupamos as atividades nos seguintes grupos (entre parênteses, o número de atividades em cada grupo):

Gênero (20): atividades que de fato não chegavam à discussão propriamente da sexualidade - práticas, desejos, orientações ou identidades - mas que investiam no debate sobre diferenças e desigualdades de gênero. Consideramos aqui também algumas mudanças de práticas, especialmente na educação infantil – muito visivelmente marcada por dicotomias de gênero – onde educadores/as mudavam a forma como conduziam algumas atividades ou a própria organização do espaço com a intenção de superar divisões sexistas.

Família (5): atividades que traziam uma discussão sobre modelos familiares e sobre o próprio conceito de família, incidindo especialmente sobre a diversidade e o reconhecimento dessas diferentes famílias, incluídas aí famílias homoparentais ou chefiadas por mulheres;

Violência (5): atividades que chegavam à questão da diversidade sexual a partir da discussão sobre diferentes formas de violência - mas especialmente focando em agressões verbais e físicas, trabalhando com o conceito de homofobia e com relatos de caso;

Sujeitos (3): atividades que se centravam na descrição e valorização de sujeitos homossexuais ou LGBT, suas experiências de vida, características e demandas comuns;

Integrada (1): atividades que não tinham a diversidade sexual em si como tema, mas que a incluíram enquanto perspectiva no desenvolvimento de atividades de ensino e no tratamento de conteúdos disciplinares que em geral já faziam parte do currículo.

Estas categorias não são necessariamente excludentes. A maior parte das atividades acabava, de certa maneira, também discutindo questões de gênero, mesmo que levantadas a partir do debate. Alguns/mas educadores/as fizeram antes atividades cujo foco eram as relações de gênero, para depois partirem para uma discussão mais direta sobre sexualidade. Atividades que falavam de violência e, em alguns casos, de família, em certa medida acabavam por falar também de sujeitos.

O que orienta essa organização não é a exclusividade de um tema ou assunto, mas qual a abordagem principal, qual o foco, que caminho fundamental o/a educador/a – na nossa interpretação – escolheu para chegar à discussão sobre diversidade sexual. Para que, a partir daí, possamos pensar sobre limites e possibilidades, problematizando essas abordagens.

5.2 Gênero: um caminho mais fácil?

Para falar sobre as atividades que trabalharam a questão de gênero, precisamos resgatar um pouco do que os diários registram sobre sexismo no cotidiano da ação educativa. Muitos relatos (19) falam sobre divisões sexistas marcando as práticas pedagógicas. Essas divisões parecem bastante acentuadas - e

visíveis - nos registros que falam de escolas de educação infantil. Filas de meninos e meninas, brincadeiras e jogos diferenciados, brinquedos de uns e de outros e até a própria estrutura física de muitas escolas aparece marcada pela dicotomia de gêneros.

(...) as diferenciações são bem visíveis. Chamadas com nomes de meninos em papel azul e meninas em papel rosa. Identificação de locais onde meninos e meninas colocam as mochilas com carrinhos e florzinhas. Uma outra diferenciação muito comum que observo quando chego cedo na escola é a tradicional fila de meninos e meninas. Algumas professoras também separam colocando meninas na frente da fila. (Caderno 29 - Orientadora educacional e professora de educação infantil da rede estadual do Rio de Janeiro)

Caixas de brinquedos. São duas, com a diferenciação de brinquedos que achamos que são de meninos e a outra de meninas. As crianças mesmo falam o que é o não de meninos e meninas. (...) Foto da porta do banheiro feminino da educação infantil. A tampa do vaso sanitário é de cor de rosa. Foto da porta do banheiro masculino dos alunos da educação infantil. A tampa do vaso sanitário é de cor azul. (Caderno 10 - Educadora de ensino fundamental da rede municipal de Belford Roxo)

O quadro de chamada, onde as crianças já reconhecem o próprio nome, parece um lugar privilegiado para essas divisões. Outros modos de organização do quadro - inclusive mais didaticamente interessantes, como o alfabético, por exemplo - são relegados em favor da separação por gêneros.

Fotografei, pois a professora muito caprichosa fez (ou comprou) uma bela bonequinha loira e um bonequinho bem bonitinho, um ao lado do outro, e logo abaixo da boneca escreveu o nome das meninas em cartolina rosa, e colou. Fez o mesmo com os meninos, escreveu em cartolina azul e colou abaixo do lindo bonequinho. A professora privilegiou a ordem alfabética, após a divisão por sexo. (Caderno 29 - Professora de educação infantil da rede estadual do Rio de Janeiro)

Mas este binarismo não aparece exclusivamente na educação infantil e vai ser relatado também em outros segmentos da educação básica, em divisões que soam extremamente anacrônicas, mas que ainda podem ser encontradas nos dias de hoje.

Eu fotografei a turma 401 da professora F., por que eles sentam na sala de aula, todos os dias, separados em meninos e meninas. De um lado da sala só meninos, do outro só meninas. (Caderno 9 - Professora de ensino fundamental da rede municipal de Nova Iguaçu)

Sala de aula de nossa escola, turmas 501 e 502. Balões rosas e azuis com os nomes dos alunos (rosa para as meninas e azul para os meninos). (...) eu poderia dizer que se dá por falta de material mas não é..., refere-se realmente ao gênero. (Caderno 12 - Diretora de escola de ensino fundamental da rede municipal de Nova Iguaçu)

As aulas de educação física também parecem um espaço onde essas divisões se tornam mais visíveis.

(...) aula de Educação Física numa turma de 5ª série – 6º ano. Turma dividida em meninas e meninos. Atividade mais leve para as meninas futebol para os meninos, quadra de esportes dividida ao meio. (Caderno 11 - Professora de ensino fundamental da rede estadual em Nova Iguaçu)

Na escola em que eu trabalho, as meninas preferem jogar queimado e os meninos futebol; ambos gostam de dançar, atividade realizada na aula de educação física. (Caderno 50 - Professora de ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro)

Não são poucos os estudos que apontam o quanto a educação brasileira mantém práticas sexistas, construindo divisões e modelos de masculinidade e feminilidade bem marcados, distintos e por vezes antagônicos (Freitas, 2004 e Auad, 2004, por exemplo). E é em contextos assim, de uma prática pedagógica e um currículo em geral alicerçados no binarismo de gênero, que as atividades pedagógicas que analisamos aqui foram ser realizadas.

Segundo os registros nos cadernos/diários, a maior parte dos educadores/as iniciou o trabalho com atividades para levantar as concepções e representações de alunos e alunas sobre masculinidade e feminilidade, partindo fundamentalmente das diferenças comportamentais entre homens e mulheres. Em geral, num primeiro momento os/as estudantes de alguma maneira registravam suas ideias sem condução e, num segundo, era aberto um debate entre toda a turma sobre as próprias concepções expressadas por eles e elas.

Na aula de Língua Portuguesa proporei a realização de uma redação em que o tema será a diferença entre meninos e meninas em sala de aula; em seguida ao término da redação a proposta será de um debate entre os alunos e professores sobre o tema da redação. (Caderno 14 - Professor de ensino fundamental da rede municipal de Nova Iguaçu)

Iniciamos dividindo a turma em cinco grupos de quatro pessoas com cores diferentes e as pessoas que obtiveram cores iguais compuseram o mesmo grupo. Após a organização dos grupos, distribuimos cartolinas escritas MENINOS MENINAS - e os grupos foram orientados a escreverem, ilustrarem, refletirem

sobre os substantivos. (Caderno 16 - Diretora de escola de educação infantil da rede municipal de Mesquita)

Levar para a sala de aula elementos variados e que de preferência sirvam para homens e mulheres e então pedir aos alunos que elejam quais objetos são de meninos e de meninas. Pedir para que cada aluno escreva em tiras de papel, algumas características emocionais; misturar e depois ler e perguntar a todos, quais são as características emocionais das meninas e quais as dos meninos e depois questionar o porque classificaram dessa forma. (Caderno 18 - Professor de educação de jovens e adultos da rede estadual em Itaguaí)

Na maioria dos registros nessas atividades alunos e alunas evidenciam concepções binárias e bem distintas entre o que seja masculino e o que seja feminino.

A primeira atitude percebida foi a divisão da folha: meninas para um lado e meninos para o outro! E logo os estereótipos do que é ser menina e o que é ser menino começaram a aparecer. (Caderno 16 - Diretora de escola de educação infantil da rede municipal de Mesquita)

Meninos são bagunceiros e meninas são dedicadas, algumas meninas são “namoradeiras”, os meninos só pensam em namorar. Essas foram algumas das afirmações feitas nas redações. No debate foi confirmado esse posicionamento. (Caderno 14 - Professor de ensino fundamental da rede municipal de Nova Iguaçu)

Na primeira atividade (recorte e colagem), percebe-se que as escolhas das figuras dos meninos e meninas são diferentes. As meninas escolhem maquiagens, flores, desenhos delicados, mais coloridos. Já os meninos olham carros, figuras mais escuras, cores mais neutras. Já na atividade do desenho, percebe-se claramente a diferença na escolha das cores. Meninos usando a cor azul todo o tempo, e meninas usando várias cores. Tudo mais colorido. (Caderno 32 - Diretora adjunta e professora de educação infantil da rede municipal do Rio de Janeiro)

A partir daí, os/as educadores/as iniciavam um debate (em alguns casos bem acalorado) problematizando estes binarismos e incentivando uma reflexão crítica sobre práticas, representações e comportamentos. Em geral, os/as estudantes vão fazer uma reflexão crítica sobre suas próprias concepções sexistas, defendendo uma lógica mais equânime entre homens e mulheres.

Durante a discussão a maioria começou a refletir percebendo que tanto homem como mulher pode exercer qualquer profissão desde que se dedique para aprendê-la, contudo uma pequena minoria continua não aceitando tal possibilidade. (Caderno 35 - Orientadora pedagógica do ensino fundamental da rede municipal de Caxias)

Com esse questionário, objetivei o reconhecimento ou não do conceito de gênero. Ficou clara a compreensão intuitiva dos grupos nas questões que envolvem gênero. A maioria achou que não existem brincadeiras só de um gênero. Alguns acharam

que a separação das brincadeiras é puro preconceito. (Caderno 27 - Professora do ensino fundamental da rede municipal de São Gonçalo)

Em alguns casos o debate parou por aí. Em outros, o/a professor/a aprofundou a discussão para questionar o quanto esses modelos eram social, cultural e historicamente construídos - e cotidianamente reproduzidos.

Foi uma discussão saudável, um debate sobre como e por que as coisas e as emoções são definidas, quem definiu isso? Aproveitando o momento, trabalhamos o texto (...) e analisamos as questões de que desde que o bebê nasce ele já é caracterizado com um gênero com os elementos da sociedade. (Caderno 18 - Professor de educação de jovens e adultos da rede estadual em Itaguaí)

No debate sobre o que entenderam com as atividades, conclui que o objetivo foi alcançado, os alunos e alunas perceberam o preconceito e suas origens, transmitidas por alguns pais. (Caderno 27 - Professora do ensino fundamental da rede municipal de São Gonçalo)

A atividade foi realizada numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Desenvolvi com os alunos no primeiro momento o entendimento entre a diferença de sexo e gênero, discutimos as diferenças, onde os alunos refletiram sobre o assunto, entramos no assunto sexismo, conceituando, nomeando e identificando, junto com os alunos, ideias sexistas que ainda estão presentes na cultura brasileira. (Caderno 37 - Coordenadora pedagógica do ensino fundamental da rede municipal de Belford Roxo)

Abordamos também a discussão cultural e temporal dessas práticas. Culturas onde homens usam saia e relatos de que antigamente meninas que jogavam futebol eram tachadas de machistas e sapatões. Observamos também que algumas práticas se modificaram com o tempo, com a moda. (Caderno 1 - Orientadora educacional da rede municipal de São Gonçalo)

Esses debates não parecem ter despertado qualquer reação contrária ou resistência. O que os relatos descrevem é uma intensa participação dos/as alunos/as e a concordância de outros/as educadores/as com o trabalho.

Os alunos se mostraram bastante participativos e interessados na temática. (Caderno 1 - Orientadora educacional da rede municipal de São Gonçalo)

Depois da atividade realizada, mostrei os cartazes para outros professores, equipe técnica da escola e direção, todos elogiaram o trabalho e incentivaram a dar continuidade a atividade. (Caderno 37 - Coordenadora pedagógica do ensino fundamental da rede municipal de Belford Roxo)

Pela descrição dos relatos, grande parte das atividades conseguiu trabalhar a questão de gênero para além de uma concepção restrita à vitimização ou valorização das mulheres, alcançando um debate sobre relações de poder,

materiais e simbólicas, que envolvem todos os seres humanos. Podemos dizer que de algum modo se afinavam com a perspectiva de Joan Scott (1990), autora que marcou o uso do termo gênero como uma ferramenta de análise histórica. Falar sobre gênero, nessa perspectiva, não significa “falar de mulher”, mas questionar as maneiras como socialmente construímos as categorias “mulher” e “homem”. Pensar sobre gênero é pensar necessariamente sobre essas relações, marcadamente culturais e históricas, não negando a materialidade dos corpos, mas entendendo que esses corpos só são inteligíveis (compreensíveis) a partir de processos de significação culturalmente, historicamente e politicamente construídos.

Mas discutir representações não significa transformá-las. Muitos/as educadores/as reconhecem o limite do debate, diante de concepções e práticas tão arraigadas na cultura.

A conversa foi boa, é claro que não foi possível mudar esses valores herdados, entretanto ao comentar e defender os direitos femininos, algo mudou. (Caderno 14 - Professor de ensino fundamental da rede municipal de Nova Iguaçu)

Despir-se de conceitos tão arraigados é tarefa para muitos encontros, muitas reflexões, mas a nossa intenção não é mudar a cabeça, e sim refletir sobre a diversidade e a não rotulação das crianças. É fundamental começar a romper os paradigmas impostos historicamente pela sociedade, respeitando as diferenças e a promovendo possibilidades equivalentes. (Caderno 1 - Orientadora educacional da rede municipal de São Gonçalo)

Neste sentido, alguns educadores não realizaram atividades específicas, mas propuseram a mudança de certas práticas que, agora, reconheciam como sexistas, num trabalho que se tornaria cotidiano.

[A questão de gênero] em minha sala de aula é trabalhada durante todo o ano letivo, nas atividades de rotina, nas brincadeiras. Independente de planejamento, sempre que surge interesse por parte das crianças, o assunto é tratado. Desta forma, as questões de gênero e sexualidade são tratadas de forma natural. No próximo ano letivo, continuarei lecionando para turma de educação infantil e tratarei o tema com a mesma naturalidade, porém com mais experiência. (Caderno 30 - Professora de educação infantil e ensino fundamental da rede municipal de Niterói)

Eu vou criar um caixa de brinquedos única, onde os alunos terão a liberdade de escolher o brinquedo que eles querem brincar, sem a repressão cristalizada dos gêneros. (Caderno 10 - Educadora de ensino fundamental da rede municipal de Belford Roxo)

Conversei com as professoras da sala 07, turmas 501 e 502 e solicitei que elas me ajudassem a refletir sobre questões de meninos e meninas... e falei sobre os balões [dispostos nas salas de aula com os nomes dos/as alunos/as] que diferenciam os

meninos das meninas pelas cores: azul e rosa e juntas entendemos que só estas duas cores, não representam a diversidade que podemos experimentar de forma ampla e mudaremos tão logo tenhamos mais materiais de papelaria. (Caderno 12 - Diretora de escola de ensino fundamental da rede municipal de Nova Iguaçu)

(...) foi dada a sugestão para que a professora não separasse mais brincadeira de menino e menina, porque isso na verdade não existe. O aluno é um todo e cada um possui suas limitações. A gente percebeu também que depois que as turmas foram trabalhadas, até a aprendizagem melhorou consideravelmente. (Entrevista 3 - Diretora de escola de educação infantil da rede municipal de Mesquita)

Mudanças cotidianas como as descritas nestes relatos, mesmo que pontuais, parecem ter conseguido questionar o quanto as representações de masculinidade e feminilidade são cultural e historicamente construídas, produzindo em alguns casos uma auto-reflexão nos/as estudantes sobre suas próprias identidades. A simples constatação da identidade de gênero como um construto social já nos parece em si bastante importante. Mas será suficiente? Se pelas atividades foi possível descascar comportamentos e identidades de uma biologia determinista, será que elas conseguiram investir na desconstrução da rigidez identitária? Os /as educadores propunham a subversão das próprias concepções de masculinidade e feminilidade ou apenas uma vivência menos intransigentes e mais equânime entre homens e mulheres?

Os gêneros, mesmo entendidos como construídos, continuam sendo apresentados de modo binário. Masculino e feminino. As atividades propõem uma flexibilização desses termos, mas não aventam a possibilidade de uma outra construção identitária, que fuja desse modelo. Algumas atividades parecem levar a uma constatação do inevitável. Haveria dois gêneros, culturalmente construídos, mas que podem ser flexibilizados. No entanto, as bases dessa dicotomia não se abalam.

Mesmo que entendamos que nós não nascemos homens ou mulheres, nós podemos pensar que, através da cultura, adquirimos uma essência masculina ou feminina. Como poderíamos negar, a despeito de toda a discussão teórica, que nos sentimos essencialmente homens? Ou essencialmente mulheres? Como negar isso que nos parece tão óbvio? Como negar essa essência que parece que está debaixo da nossa própria pele?

Nesse sentido, o conceito de performance, trazido por Butler (2003), é fundamental. Segundo esse conceito, nós não nascemos homens e mulheres, nem simplesmente nos tornamos - num determinado momento - homens e mulheres,

mas nos fazemos homens e mulheres todos os dias. Há uma série de dispositivos que investem cotidianamente nos nossos corpos – dos quais somos agentes e objeto. Desenvolvemos uma atuação cotidiana, andamos de um determinado jeito, falamos de uma determinada maneira, usamos determinadas roupas, construímos o nosso corpo de um determinado modo, sempre referenciados a uma norma hegemônica de gênero. E essa *performance*, reiterada cotidianamente, cria a ilusão de uma substância, de uma essência masculina ou feminina, ou qualquer outra. E então afirmamos: eu *sou* assim, sempre fui, sempre vou ser. E não nos damos conta de que essa percepção de uma essência só existe enquanto continuamos reiterando essa *performance*.

Nenhum/a educador/a trabalhou, por exemplo, com experiências de pessoas travestis, transexuais ou transgênero ou com relatos de famílias que tentam criar seus filhos e filhas sem uma definição de gênero, permitindo que a criança transite por comportamentos e hábitos socialmente atribuídos a homens e mulheres. Experiências que colocam em xeque – ou evidenciam mais ainda – o caráter performático da construção da masculinidade e da feminilidade, das identidades de homem e mulher. Essa dimensão performática nos parece fundamental para trabalharmos a desconstrução de essencialismos, biológicos ou culturais, que limitam a compreensão e a ação no enfrentamento ao heterossexismo, à misogenia e à homofobia na escola.

De todo modo, as atividades parecem contribuir de maneira significativa para a reflexão crítica e para a introdução do conceito de gênero nos diferentes segmentos educacionais, especialmente quando vão além de uma ação pontual para implicar em mudanças na prática pedagógica cotidiana.

5.3 Famílias: entre o aceitável e o ideal

Outro percurso didático escolhido por alguns/mas educadores foi o debate sobre configurações familiares. Por meios diversos instrumentos (livros, vídeos ou cartazes) os/as educadores/as apresentam diferentes tipos de famílias e, entre elas, famílias chefiadas por mulheres e famílias formadas por casais homossexuais e com filhos.

A atividade foi realizada numa turma do 9º ano do ensino fundamental. A proposta da atividade foi analisar os diferentes tipos de famílias, através de cartazes que foram analisados pelos alunos, após a análise discutimos sobre os diferentes tipos de famílias encontrados hoje em nossa sociedade, inclusive as famílias homossexuais, falamos sobre o casamento entre pessoas do mesmo sexo e os filhos provenientes desta estrutura familiar, a partir daí o assunto homossexualidade foi introduzido. (Caderno 37 - Coordenadora pedagógica do ensino fundamental da rede municipal de Belford Roxo)

Como o foco da discussão não parece ser apenas a homoparentalidade, mas a diversidade de configurações familiares, as atividades parecem provocar, especialmente na educação infantil, experiências de reconhecimento por parte dos/as alunos/as. Muitas crianças se vêem nas diferentes representações de família.

A leitura do livro [Livro da Família, de Tood Par, que trabalha diferentes modelos de configuração familiar] foi realizada em um momento de descontração. As crianças ouviram atentas, e algumas até se colocaram no lugar dos personagens. (...) Muitas crianças se viam na história, pois a maioria das famílias são constituídas de diferenças, fazendo com que as crianças vejam a diferença na cor da pele ou na textura do cabelo como algo natural. (Caderno 30 - Professora de educação infantil e ensino fundamental da rede municipal de Niterói)

Muitos deles se reconheceram na historinha e ao final, ao fazerem comentários, como de costume, diziam coisas do tipo: Tia, na minha casa é assim. Apontando para as figuras e recontando os trechos. (Caderno 31 - Professora de educação infantil da rede municipal de Niterói)

A maioria dos relatos falam de uma boa receptividade, tanto por parte dos alunos/as quanto de colegas educadores/as. Alguns estendem essa boa receptividade inclusive às famílias, mostrando-se surpresos/as diante de uma realidade que parece contrariar sua aparente expectativa negativa.

Este tema é tranquilo para ser trabalhado em educação infantil, inclusive nesta unidade escolar. (Caderno 30 - Professora de educação infantil e ensino fundamental da rede municipal de Niterói)

Neste ano trabalhamos com o 2º segmento do Ensino Fundamental composto por alunos com faixa etária entre 10 e 15 anos. Foi uma ação simples, mas muito gratificante. Durante a elaboração do projeto ficamos apreensivos em relação a reação dos responsáveis e alunos. Tivemos agradáveis surpresas, os alunos participaram e não apresentaram estranhamento diante das atividades e temas desenvolvidos, conversamos previamente com as famílias que também não mostraram objeção. (Caderno 2 - Orientadora educacional do ensino fundamental da rede municipal de Duque de Caxias)

Mas alguns relatos marcam também resistências à discussão do tema, em grande parte atribuídas a discursos religiosos.

A maioria dos alunos não se interessaram (sic) pelo assunto, se dispersaram muitas vezes, acredito que por uma questão religiosa, por isso, não foi possível aprofundar muito o assunto. (Caderno 37 - Coordenadora pedagógica do ensino fundamental da rede municipal de Belford Roxo)

Nessa atividade, por exemplo, em que se propunha uma discussão sobre diferentes configurações familiares a uma turma do segundo segmento do ensino fundamental, a educadora copia alguns trechos das redações produzidas pelos/as alunos/as, onde vários condenam a homossexualidade a partir de argumentos religiosos. As imagens, em geral remetem a uma religiosidade cristã.

“Família é bem mas ela unida”

“Mas é errado o homossexualismo é pois nosso Deus disse.”

“Lhe dei homem para ficar com mulher cada um tem seu casal.”

(Caderno 37 - Frases de alunos/as registradas durante atividade por uma coordenadora pedagógica do ensino fundamental da rede municipal de Belford Roxo)

Esse discurso religioso cristão parece trabalhar, em alguns casos, numa lógica de tolerância, que condena a violência, prega o acolhimento, mas rejeita qualquer possibilidade de reconhecimento de vivências afetivas e sexuais que fujam da norma heteronormativa.

(...) em meio aos depoimentos, percebi que alguns alunos não se sentiram a vontade para falar do assunto e, aqueles que se manifestaram, vêem a homossexualidade como algo errado, mas tolerável já que “existe desde que o mundo é mundo” e a Bíblia ensina a “amar o próximo como a ti mesmo”. Entretanto, também baseado nos textos bíblicos, não se aceita que dois homens criem uma criança. Acreditam que Deus fez o homem e a mulher para gerar filhos e uma criança educada por homens poderá ter tendências homossexuais. No caso da criança ser menina os pais não saberão educá-la sem a presença de um referencial feminino. As mesmas convicções incluem as lésbicas. (Caderno 8 - Professora de educação de jovens e adultos da rede municipal de Japeri)

Nesse discurso, as ‘minorias sexuais’ são aceitas e acolhidas enquanto se mantiverem como minoria, enquanto sua inserção não ameace os paradigmas fundamentais do binarismo do gênero, nem da heteronormatividade enquanto

princípio hegemônico. Homossexuais, neste caso, podem ser tolerados, até aceitos e compreendidos, mas não podem figurar como modelo de comportamento – o que aparentemente colocaria em questão a própria hegemonia da heterossexualidade como padrão social, ideal cultural e orientação moral.

(...) entre bem-pensantes é recorrente o entendimento de que respeitar o “outro” seria um gesto humanitário, expressão de gentileza, delicadeza ou magnanimidade. Uma espécie de benevolente tolerância que deixa ilesas hierarquias, relações de poder e técnicas de gestão das fronteiras da normalidade. Informadas por uma matriz de conformação, pessoas com distintos graus de preconceitos costumam se perceber dotadas de atributos positivos por serem-se portadoras de certa sensibilidade em relação às vítimas – uma dose de compaixão, em função da qual o “outro” recebe uma aquiescente autorização para existir, em geral, à margem e silenciado. Na escola, antes de falar em respeito às diferenças, vale questionar processos sociocurriculares e políticos por meio dos quais elas são produzidas, nomeadas, (des)valorizadas. Não basta denunciar o preconceito e apregoar maior liberdade: é preciso desestabilizar processos de normalização e marginalização. Muito além da busca por respeito e vago pluralismo, vale discutir e abalar códigos dominantes de significação, desestabilizar relações de poder, fender processos de hierarquização, perturbar classificações e questionar a produção de identidades reificadas e diferenças desigualadoras. (Junqueira, 2011, p.89)

Essas questões parecem emergir especialmente quando o percurso didático escolhido é a discussão sobre famílias e quando a discussão vai para além da diversidade de configurações familiares como fato e alcança os modelos familiares. Dizer o que é família ou o que não é, e mais, quem pode educar e servir de modelo a filhos e filhas, parece colocar em questão justamente qual ideal moral deve orientar a sociedade. Essa abordagem parece trazer para o centro do debate, mais do que a configuração familiar propriamente dita, justamente essa hegemonia cultural em que a heterossexualidade, a família nuclear heterossexual, monogâmica, contratual e perene figura como único modelo moral possível. Essa abordagem parece ser capaz de levar a discussão para além do politicamente correto, em que se sucedem falas de tolerância e respeito, fazendo emergir discursos que explicitam a rejeição à homossexualidade e à transexualidade e, em grande parte das vezes, visibilizando a ligação de muitas destas falas com o discurso religioso, especialmente com referências cristãs.

A recorrência desse tipo de discurso não é exclusividade desta pesquisa. Em muitos textos, artigos, trabalhos e investigações sobre escola e sexualidade o discurso religioso emerge como um ponto fundamental de resistência à transformação e de manutenção de uma ordem excludente ou discriminatória. O

discurso religioso - em geral também restrito a determinadas religiões e excludente em relação a outras - aparece incorporado a práticas pedagógicas e institucionais (Longaray e Ribeiro, 2011; Garcia e Silva, 2011, por exemplo). Diante desta realidade, muitos/as pesquisadores/as reforçam a laicidade do Estado e da escola pública como contraposição a essa moralidade religiosa. A escola, como pública e laica, não seria, portanto, o espaço do proselitismo religioso. A laicidade, aqui, não significa banir o discurso religioso, mas a garantia de respeito a todas as escolhas religiosas (inclusive de nenhuma) e de que o processo de ensino-aprendizagem – o currículo em ação – não se paute por nenhuma delas.

Então, como lidar com os discursos religiosos trazidos por nossos alunos e alunas? Aqui, no debate durante a aula, será que basta apenas rejeitarmos qualquer argumento religioso em nome da laicidade da discussão? Simplesmente rejeitar a fala religiosa de um/a aluno/a não seria uma arbitrariedade? Rejeitar o discurso religioso de um/a aluno/a não seria justamente um ato de negação cultural? Não seria como rejeitar a sua própria cultura? Ora, mas se nos debatemos tanto para que nossos/as estudantes sejam reconhecidos/as na sua diversidade social, identitária, sexual e de gênero, de classe, de etnia/raça, porque, quando dele/a emerge a questão religiosa, nós nos damos o direito de simplesmente rejeitá-la? Não seria a religião mais uma manifestação da diversidade cultural dos/as nossos/as alunos/as? Não estaríamos fazendo justamente o que condenamos?

Afinal, a concepção de que a educação e as relações públicas devem se basear num debate não-religioso é, também, uma concepção cultural determinada, construída historicamente e tomada como estratégia política por algumas correntes dentro da sociedade.

Além disso, ignorar a religião durante o debate ou reduzi-la a uma opinião pessoal, seria de fato uma ação pedagogicamente eficiente? Será que não deveríamos fazer justamente o contrário? Enfrentá-la, problematizando-a? Provocando a reflexão crítica sobre o próprio discurso religioso, em suas contradições? Questionando o senso comum que dicotomicamente opõe religião x homossexualidade? Afinal, de que religiões estamos falando? De todas? De que modo essas morais religiosas foram construídas? De que maneira elas incidem nas relações sociais de poder? De que maneira elas agem na cultura? Talvez o discurso religioso seja justamente uma oportunidade pedagógica para que

possamos investir numa reflexão crítica sobre nossas próprias concepções e práticas culturais.

Esse discurso, que trabalha na ambivalência da tolerância/rejeição, nos parece fundamental para a discussão sobre inclusão na escola, especialmente porque parece uma lógica compartilhada também por muitos/as educadores/as e gestores/as, como já apontamos antes.

Nessa perspectiva de inclusão, grupos subalternizados são "acolhidos", sem que, de fato, alterem a estrutura central do modo como a escola opera. Uma lógica funcional, ou seja, de uma inclusão que "busca promover o diálogo, a convivência e a tolerância sem tocar nas causas da assimetria e desigualdade social e cultural, e sem questionar as 'regras do jogo' ". (Walsh, 2009, p.7).

A homoparentalidade, mais do que simplesmente a homossexualidade, parece uma questão importante de ser trabalhada não só em sala de aula, mas também e fundamentalmente com os/as educadores e gestores. Uma discussão que vá para além do debate sobre tolerância e não-discriminação, mas que ponha em questão justamente que modelos morais orientam a educação em nossas escolas, especialmente nas escolas públicas. A reiteração de um único modelo familiar como ideal não produz exclusão e discriminação apenas à famílias homoparentais, mas a todas as que não se enquadram nesse modelo, muitas vezes marcadas como "desestruturadas". Estudos (Vianna e Ramires, 2009, por exemplo) também vão apontar a rejeição e estigmatização de famílias em que não haja um homem como referência forte, famílias chefiadas por mulheres, e, mais ainda, se formadas por filhos de diferentes relacionamentos. O debate sobre modelos familiares parece uma oportunidade de colocar em questão as relações de gênero, as normatizações da sexualidade e, mais, a problematização da hegemonia heteronormativa e machista como determinante do modelo moral ideal.

5.4 Homofobia: desvelando a realidade ou reforçando estigmas?

Três educadores/as tomaram como caminho o debate sobre violência e homofobia, como forma de alcançar a discussão sobre diversidade sexual.

Atividade proposta: ouvir a leitura de 3 reportagens sobre violência, após ouvir a 1ª comentar e assim sucessivamente até a última. Propositalmente a última

reportagem foi a que se referia ao gay com o objetivo de observar se haveria diferença de percepção entre os três tipos de violência. (Caderno 28 - Orientadora pedagógica do ensino fundamental da rede municipal de Caxias)

Os/as educadores/as relatam uma boa receptividade dos/as estudantes e colegas diante da proposta da aula. Em geral, as falas registradas vão marcar a condenação a qualquer forma de violência – em alguns casos contrariando as expectativas do/a professor/a.

Observei que os alunos mostraram mais interesse durante a leitura da reportagem sobre o gay. No entanto, mostraram a mesma indignação diante dos três casos.

Mesmo após serem chamados a atenção para o fato de que o rapaz apanhou por ser gay, os alunos continuavam não aceitando tamanha brutalidade.

Quando um disse: - os rapazes bateram porque não gostavam de gay. O outro respondia: - Qual o problema? E o outro endossava: - Cada um tem direito de ser o que quiser.

Após as intervenções neste grupo pude observar que os alunos apresentaram muito mais estereótipos de gênero do que preconceito contra os homossexuais. Mostraram interesse pelas reportagens e em nenhum momento manifestaram opiniões de que os rapazes que agrediram o gay estavam certos e nem endossaram tal atitude. (Caderno 35 - Orientadora pedagógica do ensino fundamental da rede municipal de Caxias)

Esta parece uma abordagem muito importante, que tem o potencial de trazer à tona as violências de gênero – especialmente por orientação sexual. No entanto, vale perguntarmos o quanto essas abordagens se mantêm num discurso genérico sobre respeito e tolerância e o quanto elas conseguem de fato discutir as estruturas sociais que produzem essas violências. Algumas das falas transcritas pelos educadores trazem certo tom de resignação diante da realidade de discriminação e violência.

(...) o comentário foi único: seja de que lado for, vai sempre haver preconceito. (Caderno 28 - Orientadora pedagógica do ensino fundamental da rede municipal de Caxias)

- Essa violência já está enraizada no corpo social. (Caderno 5 - relato durante atividade registrado por um professor de ensino médio da rede estadual de Niterói)

Isso nos aponta para um risco que talvez este tipo de abordagem corra, justamente de redundar em um discurso mais resignado que mobilizante, diante da realidade de violência que se coloca como enraizada, permanente e de difícil mudança. Talvez esta realidade não se constitua de fato como um limite para essa abordagem, mas sugere que é preciso estar atento/a se este é o caminho escolhido.

Talvez este tipo de abordagem, se feita descasada de uma discussão mais crítica, possa acabar contribuindo para o reforço de um estigma sobre homossexuais, travestis e transexuais. Associar a discussão sobre homossexualidade *apenas* à questão da violência não contribuiria, de algum modo, para reforçar a ideia que vincula essas identidades, práticas e vivências à infelicidade e à marginalização social? Até que ponto esse debate funciona como denúncia, até que ponto pode se instituir como naturalização do estigma? O quanto essas atividades efetivamente problematizam essa violência? Além disso, falar de homofobia significa apenas falar de violência contra homossexuais? E discutir violências motivadas por orientação sexual significa discutir apenas de homofobia? O que afinal estamos entendendo quando falamos em homofobia?

Há hoje bastante conhecimento produzido a esse respeito, conhecimento que pode ser incorporado ao currículo num debate como esse. Mas esse acúmulo só pode ser de fato incorporado se conseguirmos ir além dos personalismos, que reduzem a discussão sobre violência à *homofobia*, entendida não como um dispositivo de controle da sexualidade, mas como uma aversão pessoal a pessoas chamadas de homossexuais. Para Junqueira:

É oportuno observar que o termo homofobia tem sido comumente empregado em referência a um conjunto de emoções negativas (aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) em relação a “homossexuais”. No entanto, entendê-lo assim implica pensar o seu enfrentamento por meio de medidas voltadas, sobretudo – ou apenas – a minimizar os efeitos de sentimentos e atitudes de indivíduos ou de grupos homofóbicos em relação a uma suposta minoria. (2011, p. 77)

O termo homofobia, apesar da sua insuficiência semântica, já conta hoje com uma inserção considerável no senso comum, o que lhe garante um potencial político que não pode ser desprezado. No entanto, se tratamos as violências por orientação sexual como atitudes individuais de desrespeito e intransigência, corremos o risco de invisibilizar – e assim ajudar a naturalizar – toda a rede de relações de poder que constroem as relações de gênero e a sexualidade como as vivenciamos hoje na nossa cultura e na nossa sociedade.

Relacionar a homofobia simplesmente a um conjunto de atitudes individuais em relação a lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais implicaria desconsiderar que as distintas formulações da matriz heterossexual, ao imporem a

heterossexualidade como obrigatória, também controlam o gênero. (Junqueira, 2011, p. 77)

O que nos faz pensar: será que só homossexuais são vítimas de violência homofóbica? Sem dúvida descumprir a norma expõe determinados sujeitos a uma série de possibilidades de discriminações e violências. Mas também podemos pensar nas dificuldades de se viver DENTRO da norma. Como pode ser difícil ser uma mulher heterossexual com uma identidade de gênero feminina bem marcada dentro dos padrões de comportamento hegemônicos e ter de ser sempre afetuosa, sensível, magra, bonita, sempre jovem, desejável, ter a maternidade necessariamente como o projeto mais importante da sua vida - afinal, a própria identidade de mulher poderia estar em risco se não quisesse ser mãe. Como deve ser difícil ser um homem heterossexual e ter que conquistar a sua masculinidade todos os dias, não poder chorar, ter que reprimir os seus sentimentos, controlar o seu corpo, ter que afirmar todos os dias o quão homem você é – nem que seja pela violência, ter que ser o provedor, o que toma sempre a iniciativa, o que nunca pode ser rejeitado, o que nunca pode perder. Segundo Bourdieu, “o privilégio masculino é também uma cilada e [...] impõe a todo homem o dever de afirmar [...] sua virilidade [...], entendida como capacidade reprodutiva, sexual e social, mas também como aptidão ao combate e ao exercício da violência [...], é, acima de tudo, uma carga” (2010, p. 64).

As normatizações de gênero não são algo que afeta apenas quem descumprir o roteiro pré-estabelecido, mas produzem angústia inclusive naqueles/as que se enquadram (ou tentam) nos modelos de masculinidade e feminilidade hegemônicos. Não haveria, assim, uma divisão dicotômica entre quem está *dentro* (e portanto confortável) e quem está *fora* da norma (e portanto sujeito a diferentes formas de violência). Na perspectiva que compartilhamos o que há é uma norma, que estabelece sua hegemonia através de diferentes caminhos históricos, que submete toda a sociedade, e diante da qual diferentes sujeitos vão viver diferentes experiências, de afirmação, de reprodução, de negação, de subversão ou provavelmente de tudo isso, em diferentes formas, intensidades e momentos.

A homofobia seria então um dispositivo coercitivo fundamental para a manutenção da norma hoje hegemônica, baseada na heteronormatividade, na heterossexualidade compulsória e no próprio binarismo de gênero. Um dispositivo

que de fato ronda e ameaça a todos e todas e que, embora a sua violência tenha alvos preferenciais, vai também coagir quem está aparentemente encaixado na norma (justamente para que se mantenha aí). Nesse sentido, compartilhamos a perspectiva de Junqueira (2011):

Parece-me mais adequado entender a homofobia como um fenômeno social relacionado a preconceitos, discriminação e violência voltados contra quaisquer sujeitos, expressões e estilos de vida que indiquem transgressão ou dissintonia em relação às normas de gênero, à matriz heterossexual, à heteronormatividade. E mais: seus dispositivos atuam capilarmente em processos heteronormalizadores de vigilância, controle, classificação, correção, ajustamento e marginalização com os quais todos/as somos permanentemente levados/as a nos confrontar (p.77).

Estamos falando, portanto, não apenas de uma violência pessoal contra grupos minoritários, mas de um dispositivo que faz parte da construção (cotidiana) das identidades de gênero de todos e todas – e especialmente dos homens.

Processos heteronormativos de construção de sujeitos masculinos obrigatoriamente heterossexuais se fazem acompanhar pela rejeição da feminilidade e da homossexualidade, por meio de atitudes, discursos e comportamentos, não raro, abertamente homofóbicos. Tais processos – pedagógicos e curriculares – produzem e alimentam a homofobia e a misoginia, especialmente entre meninos e rapazes. Para eles, o “outro” passa a ser principalmente as mulheres e os gays e, para merecerem suas identidades masculinas e heterossexuais, deverão dar mostras contínuas de terem exorcizado de si mesmos a feminilidade e a homossexualidade. (...) À disposição deles estará num arsenal nada inofensivo de piadas e brincadeiras (machistas, misóginas, homofóbicas etc.) e, além disso, um repertório de linhas de ação de simulação, recalque, silenciamento e negação dos desejos “impróprios”. (Junqueira, 2011, p.77)

Mas, se por um lado a homofobia vai ser tratada como uma atitude pessoal contra um determinado grupo específico, por outro os relatos não trazem nenhuma menção sobre a promoção de uma autoreflexão que permita que os participantes das atividades reconheçam, nas suas atitudes, o exercício dessa violência. Nenhuma das atividades descritas parece fazer uma relação entre a violência que aparece nos vídeos ou nas notícias de jornal com as práticas e atitudes dentro da escola. Pelos relatos com que trabalhamos, a violência parece figurar como algo cometido por alguém difuso, não-identificado. Não há registro de que alguém se reconheça como agressor/a ou discriminador/a, nem que a discussão alcance o ambiente escolar.

E essa parece ser justamente uma oportunidade produzida por este tipo de abordagem, para educadores/as e educandos/as identificarem, nas suas práticas, a (re)produção da homofobia, seja pela discriminação seja pela violência, e o que isso implica na sua própria construção identitária. Oportunidade para a construção de uma reflexão crítica que faça com que cada um/a observe a si mesmo e, talvez, se perceba como agente de violências homofóbicas ou sexistas. Oportunidade para que, tendo a violência como catalisador, se possa superar o estigma ou o discurso vitimista para chegar a um debate que desvele as relações sociais, as representações culturais e as práticas cotidianas em que se estabelecem as normas de gênero e sexualidade, que afetam – e vitimizam – não apenas homossexuais, mas todo o conjunto da sociedade.

5.5 Sujeitos: identidades e estereótipos

Algumas atividades parecem investir diretamente na apresentação de um *sujeito homossexual* ou *LGBT*, tendo esses sujeitos 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 apresentação e identificação desses *sujeitos homossexuais* aparece como tema que se encerra em si mesmo.

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 reboiço, 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 ensino fundamental da rede municipal de São João de Meriti)

Talvez o mais impactante desse relato não seja apenas a abundante reprodução de estereótipos, mas, mais que isso, a percepção da professora de que tenha desenvolvido uma abordagem *clara, coerente e responsável*, sentindo-se *realizada* ao final da atividade. Qual a intencionalidade dessa educadora ao promover uma ação como essa? O que ela entende por *reconhecimento*?

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. 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.

(...) 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.

Outro problema 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 pessoas 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, que patologizava determinados comportamentos e sujeitos – o que servia também na época como forma de escapar da condenação religiosa. (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 explicitamente *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. A própria ideia de reconhecimento está em questão. O que significa reconhecimento? Identificação? Compreensão? Respeito? Acesso a direitos? Reconhecer a diferença significa conferir valor? Ou demarcar fronteiras?

Até que ponto esse reconhecimento da diferença de *um sujeito/um grupo* não pode ser encarcerador? 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, os gays e as 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 ideia 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 descrição generalista de identidades coletivas resulta necessariamente numa fixação reducionista. Até que ponto estamos descrevendo a experiência de diferentes sujeitos (LGBTs, no caso), até que ponto estamos difundindo um ideal normativo? Qualquer descrição generalista de fato pode se tornar uma prescrição.

Isso não nega, ao contrário, explicita, a dimensão política das identidades, quando aponta a sua fixação não como representação de uma essência, mas enquanto estratégia de luta nas relações de poder. E 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 são invisibilizados. Afinal, grande parte da eficiência da identidade como ferramenta de enfrentamento e articulação política está no quanto os processos de produção social dessa identidade e sua arbitrariedade possam ser invisibilizados, legitimado-a como constituinte inato dos sujeitos (Butler, 2000). Por outro lado, se construída numa proposta libertadora, uma identidade coletiva, quando invisibiliza os processos culturais que a constituem, 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? Talvez, ao invés de apresentar acriticamente um *sujeito homossexual/LGBT* – fundado em estereótipos ou em identidades rígidas - questionar a heterossexualização compulsória e problematizar a naturalidade da heterossexualidade possa ser muito mais desestabilizador – e portanto, educativo.

5.6 Integrada

Um único registro reporta uma atividade desenvolvida junto a uma turma de ensino profissionalizante em que, efetivamente, a questão da diversidade sexual aparece inserida no conteúdo regular da disciplina.

Atualmente trabalho o módulo de atendimento ao cliente. Planejei uma aula onde as turmas teriam que fazer uma dramatização onde mostrassem situações de bons e péssimos atendimentos. Dividi a turma em 5 grupos (...) Para 1º grupo, pedi que incluíssem um idoso que deveria de alguma forma aparecer na cena. No 2º grupo, pedi que os clientes fossem um casal gay, 3º grupo, uma adolescente de 13 anos grávida (...) (Caderno 29 - Orientadora educacional e professora de ensino técnico da rede estadual do Rio de Janeiro)

Ao ser entrevistada, a educadora afirma que “a ideia era mesmo provocar, numa situação experimental, o que poderia acontecer dentro de um ambiente de trabalho.” A atividade parece ter produzido um certo constrangimento em parte da turma, mas foi completamente realizada.

O casal gay, no restaurante, constrangeu um pouco os meninos que os representaram. Depois, os caricaturaram, colocando falas e trejeitos exagerados. Ao final das apresentações, abrimos a discussão com foco no tipo de atendimento prestado. (...) O grupo 2 iniciou a discussão falando sobre o exagero na representação do casal gay. Eles falaram que a sociedade não aceita que as pessoas que tem opções diferentes tornem isso público. Foquei o atendimento. Será que o atendimento foi diferente? Por que? Por que do exagero em representar o casal gay? (Entrevista 2 - Orientadora educacional e professora de ensino técnico da rede estadual do Rio de Janeiro)

É interessante perceber como a educadora traz a discussão sobre sexualidade e diversidade, sem perder o foco no seu objetivo didático e conteúdo curricular (atendimento ao cliente). A discussão sobre diferenças e preconceitos não fica apenas no plano teórico ou ideal. A educadora busca trazer o debate para a materialidade do cotidiano, estimulando uma auto-reflexão sobre as atitudes diante da diferença e a relação disso com a atuação profissional - foco da aula.

Foi o grupo que levantou mais polêmicas, vários alunos colocaram sua opinião sobre homossexualidade. Colocaram os preconceitos da sociedade. Atuei como advogada do diabo, pontuando, por exemplo, quem é a sociedade? Como são tratadas pessoas que fazem escolhas diferentes da maioria? Nós somos obrigados a concordar? O que podemos fazer? O diferente é menos cidadão? Paga menos pelo serviço ou produto? (Caderno 29 - Orientadora educacional e professora de ensino técnico da rede estadual do Rio de Janeiro)

O tema da aula permanece sendo atendimento ao cliente e a questão da diversidade entra como uma perspectiva, que transpassa a formação profissional, e não como um tema específico à parte. Uma diversidade que abrange não apenas homossexuais, mas uma gama mais ampla de sujeitos, o que, talvez, permita uma leitura mais profunda da questão da diferença, não apenas como um atributo de um grupo específico, mas como característica fundante da nossa sociedade.

Quando entrevistada, a educadora tenta explicar a forma como prefere trabalhar a questão da diversidade sexual, de um modo menos prescritivo e mais vinculado às experiências dos/as estudantes, adaptando cada atividade ao conteúdo curricular e buscando sempre diferentes metodologias.

Em muitos momentos esse tema cabe, e tem várias formas da gente abordar. Normalmente eu procuro uma forma assim mais... não de blá blá blá, mas de situações, buscando as experiências que eles já tiveram e a reflexão. Eu acho que é um caminho sempre do diálogo, do conversar. E semear. Não é vamos dar bronca porque agiu de uma forma diferente, nós vamos buscar o outro lado da situação para as pessoas poderem avaliar. Eu acredito que abordagens existem várias. Eu não acho que em outro momento se eu tivesse que fazer eu vou fazer da mesma forma. (Entrevista 2 - Orientadora educacional e professora de ensino técnico da rede estadual do Rio de Janeiro)

Além disso, ela rejeita também modelos de comportamento pré-definidos e tenta desconstruir essas imagens durante a atividade com os/as alunos/as.

É tentar lidar com isso de uma forma mais natural. Acho que nada melhor do que você falar e enfrentar até para você desconstruir determinadas coisas que eles percebem de uma forma muito distorcida. Eles ficam esperando padrões de comportamento: ah, porque é gay, vai agir assim, porque é gay faz isso, porque é gay faz aquilo. Tanto para os homens quanto para as mulheres. (Entrevista 2 - Orientadora educacional e professora de ensino técnico da rede estadual do Rio de Janeiro)

Essa atividade nos parece bastante interessante justamente pela articulação entre conteúdo curricular e a *perspectiva* da diversidade. Essa abordagem integrada parece apontar, como oportunidade, para a inserção transversal de fato dessa perspectiva, não apenas como atividade pontual, mas como algo que atravessa os conteúdos disciplinares. Uma atividade que não foge do campo curricular da disciplina onde está inserida e faz uma discussão direta da questão da diversidade sexual – que, segundo relata a educadora, parece ter produzido efeitos nas próprias relações interpessoais dentro da turma:

Eu tenho um aluno na sala que depois que a gente começou a trabalhar o tema de uma forma diferente, ele se assumiu gay perante a turma, coisa que ele não tinha feito até então. (Entrevista 2 - Orientadora educacional e professora de ensino técnico da rede estadual do Rio de Janeiro)

Essa atividade talvez seja a que mais se aproxima da perspectiva que retiramos como aprendizado da análise de todas as intervenções: uma pedagogia que não didatize os sujeitos, nem simplesmente prescreva modos de agir, mas que traga elementos (informação, conhecimento científico, experiências humanas) para que possamos visibilizar as relações de poder que condicionam o gênero e a sexualidade; que promova a auto-reflexão, para que sejamos capazes de perceber em nós mesmos/as as representações e práticas que (re)produzem e transformam esse *status quo*; e que motive a transformação, no caminho de uma sociedade que supere processos históricos – e cotidianos – de exclusão, violência e desigualdade.