

2. Sobre referenciais teóricos

Uma preocupação muito grande que carreguei - e carrego - ao longo de todo esse trabalho de pesquisa foi com relação à fundamentação teórica. Nos últimos anos tenho estado, por conta do trabalho na universidade e pela pós-graduação, imerso em leituras, autores/as, conceitos e tudo o mais que cerca a discussão sobre gênero, sexualidade e diversidade nas ciências sociais, especialmente no campo da educação. Mas são muitas as referências, muitos os artigos, muitos livros. Mais do que podemos acompanhar, ler ou discutir na profundidade que gostaríamos - ou deveríamos.

Exatamente por isso, sempre me causou preocupação o momento em que teria que escolher as referências que seriam usadas na hora de materializar esse projeto de pesquisa. Não queria cometer os erros que encontrei na análise crítica de outros trabalhos semelhantes, em que a diversidade de referências e autores acaba resultando numa certa superficialidade conceitual. Queria fugir das referências óbvias e de um certo senso comum acadêmico, onde repetimos discursos e análises hegemônicas no campo às vezes quase que por convenção. Queria evitar citações de autores/as com os/as quais eu tivesse pouca ou nenhuma intimidade. Não queria fragilizar a análise tomando conceitos dos quais eu tivesse apenas uma compreensão superficial.

Assim, decidi operar a partir de três regras. Em primeiro lugar, trabalhar com uma 'economia conceitual'. Ou seja, utilizar, para análise, o mínimo possível de conceitos-chave, que fossem efetivamente significativos. Em segundo, ter, como autores/as de referência, pesquisadores/as efetivamente consagrados/as hoje no campo, cuja perspectiva teórico-filosófica fosse coerente - embora não necessariamente coincidente - entre si e com a proposta da pesquisa.

Para esse trabalho, tomamos Foucault como referência para basear a perspectiva sobre sexualidade com a qual trabalhamos - como construção histórica e política, produzida e em permanente produção a partir de diversos dispositivos, que operam em relações sociais complexas de poder. Butler, como autora de referência no que diz respeito à articulação entre gênero, identidade e heteronormatividade. Louro e Junqueira, como pesquisadores que de certo modo traduzem essas perspectivas para a realidade educacional brasileira. E, no campo

específico da educação, Paulo Freire, que se constituiu como orientação filosófica - e também política - sobre o modo como compreendemos a educação e, em especial, o trabalho do/a educador/a e Candau - como ponte excepcional de articulação com a perspectiva intercultural na educação.

Com relação a outros/as autores/as, também extremamente relevantes, buscamos fazer referências de certa forma mais coletivas, citando-os/as como representativos/as de certos posicionamentos mais amplos hoje no campo.

Todos/as esses/as pesquisadores/as trazem uma infinidade de conceitos e perspectivas com os quais eu adoraria trabalhar. E é exatamente por conta do tamanho do universo conceitual que esses/as autores/as produziram e produzem, que estabeleci minha terceira regra: não escrever uma longa introdução conceitual onde fossem destilados inúmeros conceitos e esquemas, mas trazer ao texto apenas os conceitos e referências que efetivamente se articulassem com a análise, que fizessem sentido para este trabalho, e que emergiriam justamente quando fosse necessário ao longo do texto, o que me ajudaria a ser menos teoricamente prolixo e me obrigaria a articular, no próprio exercício da escrita, as referências conceituais com a análise em questão. Afinal, para se entender Foucault, há que se ler os seus livros, e não essa dissertação. Para entender Freire, há que se viver a prática/reflexão da educação crítica e popular – que não posso, nem de longe, resumir em um capítulo.

Buscamos aqui construir não um capítulo teórico extenso, onde tentássemos esgotar – se é que isso seria possível - toda a discussão conceitual, mas com uma introdução básica, que procura se constituir numa espécie de entrada para uma leitura confortável para pesquisadores/as que não necessariamente estejam imersos/as nesse campo específico. Introdução que permita que a discussão teórica seja aprofundada ao longo de todo o texto, inculcada na própria análise dos dados.

2.1 Escola e sexualidade

A palavra “sexualidade” não esteve sempre no nosso vocabulário. Obviamente as pessoas faziam sexo antes de a palavra aparecer. É claro que existiam valores, significados, certos e errados com relação ao prazer, ao afeto e ao relacionamento antes dessa palavra surgir. Mas essa palavra simboliza a

criação, num determinado contexto histórico, social e cultural de uma nova maneira de lidar, falar e viver esses prazeres, esses afetos, essas relações e nosso próprio corpo.

Quando se conta a história da sexualidade, em geral a primeira ideia que nos vem à cabeça é: repressão. Há no nosso senso comum a percepção de que, ao longo da história, o sexo e o prazer foram sumariamente perseguidos, proibidos, castrados, silenciados.

Foucault defende que, nos últimos séculos, ao contrário de uma sistemática repressão sexual, o que houve foi uma produção massiva de discursos sobre o sexo. No contexto da Modernidade ocidental, ao mesmo tempo em que se estabeleceram regiões, “senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discricção”, no âmbito dos discursos o fenômeno é quase inverso: “em torno e a propósito do sexo há uma verdadeira explosão discursiva” (Foucault, 1999, p.21). Os discursos no campo da Moral, da Religião Cristã e, sobretudo, no campo da Ciência Médica em ascensão no século XIX, foram produzidos na tentativa de descrever, vigiar e regular o exercício da sexualidade por homens e mulheres.

Mas não era qualquer pessoa que podia falar “nesse assunto”, nem em qualquer lugar. O sexo tornou-se objeto de análise científica, alvo da medicina, da psiquiatria, da pedagogia. Mais do que “pecado” ou “indecência”, a partir do século XIX o sexo passou a ser estudado, tornando-se objeto das Ciências médico-biológicas e de outros campos científicos que pretendiam descrever e classificar os comportamentos e os desejos. (Foucault, 1999)

Se antes as relações de poder que perpassavam a questão sexual estavam focadas na aliança, nos laços de matrimônio e na oficialização de uma parceria, nesse novo momento histórico as relações de poder se projetam sobre o corpo, sobre o prazer e suas manifestações. Produzem-se discursos sobre o corpo da mulher, a sua afetividade, o seu papel de “mãe”; a sexualidade infantil é vista como algo precoce e se torna alvo da pedagogia; a reprodução e o sexo se tornam de interesse das políticas públicas de saúde e população e a psiquiatria cria uma série de categorias, conceitos e nomenclaturas específicas para descrever comportamentos sexuais “perversos”. As sociedades ocidentais modernas estariam vendo a emergência de uma *scientia sexualis*, que procura interrogar, classificar, regular as sexualidades. (Foucault, 1999)

A rede de poder que perpassa a sexualidade seria baseada, portanto, não em um movimento de repressão, de silêncio, de mutismo e até de invisibilidade. Mas, mais que isso, se articularia numa dinâmica positiva, de produção de discursos, normas, práticas e comportamentos, a que Foucault chama de *dispositivo da sexualidade*. Este é um modo de compreender a sexualidade em que “mais do que uma questão pessoal e privada, ela se constitui num campo político, discutido e disputado” (Louro, 2000, p. 86). Ela vai ser entendida não como uma força latente intrínseca aos seres humanos, que precise ser encontrada ou contida – mas como uma construção histórica, como um conjunto de verdades, valores, normas, práticas, conhecimentos construídos socialmente e que vão fazer efeito no jeito de agir, viver e pensar dos seres humanos e das sociedades.

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

Essa construção social, cultural e histórica começa muito cedo.

A declaração "É uma menina!" ou "É um menino!" também começa uma espécie de "viagem", ou melhor, instala um processo que, supostamente, deve seguir um determinado rumo ou direção. A afirmativa, mais do que uma descrição, pode ser compreendida como uma definição ou decisão sobre um corpo. Judith Butler (1993) argumenta que essa asserção desencadeia todo um processo de "fazer" desse um corpo feminino ou masculino. Um processo que é baseado em características físicas que são vistas como diferenças e às quais se atribui significados culturais. Afirma-se e reitera-se uma sequência de muitos modos já consagrada, a sequência sexo-gênero-sexualidade. O ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um "dado" anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário. Tal lógica implica que esse "dado" sexo vai determinar o gênero e induzir a uma única forma de desejo. Supostamente, não há outra possibilidade senão seguir a ordem prevista. (Louro, 2008, p.15)

Esse processo ocorre em diferentes espaços sociais. Na família, na comunidade, no trabalho e, também, na escola. Há muito mais sendo ensinado nas nossas escolas do que o que está escrito nos parâmetros ou nos planejamentos pedagógicos. A escola não ensina só conteúdos, mas também modos de agir e de ser. Nossa ação educativa forma comportamentos e incide sobre identidades,

trazendo no currículo “normas e valores que são implícitos, porém, efetivamente transmitidos e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos “. (Apple apud Magalhães e Ruiz, 2011, p.133)

Aqui não há um limite entre o livro, a aula, a hora do recreio ou as normas da secretaria. Só é possível separar essas coisas para facilitar a análise, mas, no dia a dia, tudo se mistura, tudo se interrelaciona na efetivação de um currículo não apenas planejado, mas um *currículo em ação*.

O currículo materializa formas de controle social (Apple, 1982). A forma como ele em geral é pensado e, mais ainda, a forma como se concretiza na ação educativa em sala de aula - e em tantos outros espaços da escola, produz uma série de exclusões e desigualdades. Desigualdades que vão desde a construção ou reprodução de estigmas, ao mais básico acesso à informação. Uma adolescente lésbica, por exemplo, não vai ter acesso às informações básicas sobre como se prevenir de doenças sexualmente transmissíveis. Um menino filho de dois pais não vai saber o seu lugar na festa de dia das mães. Quando na aula de Ciências ensinamos sobre o corpo e a sexualidade a partir apenas da heterossexualidade estamos contribuindo para uma desigualdade que marginaliza e exclui todas as outras orientações sexuais. Quando a homossexualidade só aparece no capítulo sobre DST e Aids ou quando, por inúmeras vezes, fazemos referência negativa, punimos, excluimos ou repreendemos alunos gays, lésbicas, travestis ou transexuais estamos incidindo sobre as suas identidades e reforçando a sua vulnerabilidade diante da turma, da escola e do mundo.

Ora, mas não há nenhum parâmetro curricular que diga que a homossexualidade é um desvio. No entanto, a escola ensina esses valores quando exclui ou estigmatiza determinados sujeitos e grupos. E o que fazemos na nossa escola, sem dúvida, interfere na construção da nossa sociedade local, regional ou global.

[...] a decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal vêm a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade. (Apple apud Magalhães e Ruiz, 2011, p. 135)

O currículo da nossa escola é construído a partir de uma série de relações e embates sociais, culturais e políticos. Sociais, porque diferentes grupos

(econômicos, religiosos, profissionais, acadêmicos, sexuais, etários, regionais, etc) disputam o que deve ou não deve ser ensinado. Culturais, porque esses diferentes grupos têm perspectivas distintas sobre como ver, pensar, entender e agir no mundo. E políticos, porque esse não é só um embate de ideias, mas têm relação direta com disputas de poder.

Essas disputas acontecem em todas as etapas de construção do nosso currículo. Nas universidades e centros de pesquisa, onde se travam os embates próprios do campo acadêmico, na legitimação de teorias e conceitos sobre educação e currículo - e também os sujeitos autorizados a falar sobre elas. Nos momentos em que são formulados os parâmetros curriculares: no Congresso Nacional, nos legislativos locais, nos partidos, nas audiências públicas, nos conselhos de educação e em tantos outros espaços onde se constrói a legislação que vai orientar escolas e educadores/as. No executivo, nos ministérios, nas secretarias, fundações e coordenadorias de educação, onde vão ser definidas as políticas públicas que vão consolidar os parâmetros curriculares em livros, materiais, concursos, formação continuada etc.

Essa disputa não inclui apenas um debate teórico sobre conteúdos e objetivos, mas está marcada por diferentes interesses. Interesses de associações profissionais e sindicatos, por exemplo, que demandam a inclusão de determinados temas de sua área de atuação no currículo escolar - o que pode significar inclusive novas oportunidades de trabalho e emprego. Interesses de grupos religiosos, que incidem no currículo como um espaço para difusão de seus valores. Interesses de grupos econômicos e associações empresariais, que entendem a escola como instituição chave para o sucesso de determinados projetos de desenvolvimento. De movimentos sociais, que vêem a escola, e em especial o currículo, como um campo fundamental de disputa onde é preciso transformar ou consolidar conteúdos e abordagens que se afinem com suas perspectivas culturais e projetos políticos.

Isso significa que as discussões sobre o currículo da nossa escola não são apenas uma discussão técnica, muito menos restrita ao grupo de educadores/as. O que ensinamos na nossa prática pedagógica está intimamente ligado às relações de poder na nossa sociedade.

E esse é um processo que atravessa o espaço-tempo da escola. Está no livro, na fala do/a professor/a, no discurso da direção, no conselho de classe ou na postura do/a funcionário/a na hora da entrada.

Um olhar sobre o currículo demanda investigar os mecanismos de controle social e de produção/reprodução da hegemonia presentes na escola, consubstanciados no denominado corpus formal de conhecimento escolar (conteúdos curriculares), nas ações cotidianas da escola (currículo em ação) e no denominado currículo oculto. Os desdobramentos ideológicos e a legitimação são sedimentados em aspectos explícitos e implícitos do currículo e situam-se em sua materialidade e no domínio do simbólico. (Magalhães e Ruiz, 2011, p. 127)

Isso quer dizer que além de construir conhecimentos, nosso currículo acaba também produzindo estigmas e desigualdades. Mais que isso, significa que exclusões e discriminações são produzidas justamente pela forma como construímos o conhecimento nas nossas escolas. Embora a escola muitas vezes não seja vista como um lugar onde a sexualidade seja – ou deva ser - expressada ou discutida, em seu aparente silêncio, em verdade, ela fala o tempo todo sobre sexualidade.

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

Para citar exemplos mais modernos, a divisão por sexo nas aulas de Educação Física - e os esportes atribuídos a meninos ou meninas; as filas de meninos e de meninas na Educação Infantil; as distinções sexistas de vestuário - meninos não podem usar brincos nem cabelo comprido; a forma dos professores tratarem alunos homens ou mulheres, com rispidez ou com delicadeza; a tolerância da violência, verbal e até mesmo física, entre meninos; a preocupação constante com a manifestação da sensualidade das adolescentes; a perseguição sistemática vivenciada por homossexuais – ou pessoas assim identificadas. Só para citar alguns exemplos. Portanto, a questão não está em se a escola deve ou não falar sobre sexualidade, mas sim em perceber como ela já fala – e com que efeitos, para podermos repensar nossas práticas.

Obviamente as escolas brasileiras não têm um único jeito de lidar com a sexualidade. No entanto, são muitos os estudos que evidenciam um modo de operar com a sexualidade nos nossos contextos escolares marcado pelo sexismo,

pela misoginia e pela homofobia (Auad, 2004; Carrara, 2005; Castro, 2004; Ferrari, 2007; Freitas, 2004; Furlani, 2005; Mazzon, 2009; Silva, 2007). Práticas e discursos que majoritariamente investem na heteronormatividade (Butler, 2003), ou seja, no reforço do binarismo de gênero – que demarca incisivamente a oposição entre masculinidade e feminilidade, na heterossexualização compulsória – um pesado investimento para a produção de desejos e práticas heterossexuais, na constante reiteração das normas sociais regulatórias a fim de garantir a identidade sexual legitimada (Louro, 2001) e na negação de qualquer expressão que fuja a essa regra.

É importante perceber o quanto estas questões não estão apenas no nível das relações interpessoais, mas fazem parte do próprio processo educativo que acontece dentro da escola. Isso evidencia o quanto a escola se constitui como uma instituição disciplinar (Foucault, 1997), que através de suas práticas, hierarquias, relações, avaliações, organização do espaço e do tempo, controla a ação dos indivíduos, produzindo corpos, comportamentos e identidades. E nesse processo de vigilância e produção a sexualidade e o gênero são dimensões fundamentais de intervenção.

Tudo isso nos mostra que a escola, a despeito do que se creia, é sim um espaço onde a sexualidade é construída e mais, educada, onde se produzem comportamentos, onde se difundem conhecimentos e valores. E a escola, na nossa perspectiva, com seu papel formativo, tem sobre si uma enorme responsabilidade, proporcional aos seus desafios, no que diz respeito à visibilização destes processos, ao questionamento destas mesmas práticas e saberes, e à construção de novas relações e práticas que permitam não apenas a inclusão de sujeitos marginalizados, mas a reformulação de toda a forma como vimos trabalhando com gênero e sexualidade no espaço escolar.

2.2 Educação: sujeitos, diferenças, autonomia

O campo da educação é, sem dúvida, um campo de muitas disputas. Disputas teóricas e disputas políticas. Isso demanda que se fuja de aparentes consensos, que se desconfie do que parece óbvio, mas pode não ser. Para falar que a escola deve ser mais democrática, por exemplo, precisamos definir o que isso

significa, nas rotinas, na gestão, nas relações pessoais e na construção curricular. Para falar de uma educação inclusiva, precisamos discutir que inclusão é essa, quem pode ou não ser alvo desse processo de que maneira essa inclusão acontece, por que motivos e sob que orientação. Dizer que a escola deve ser para todos/as não é necessariamente um consenso. Quando falamos que a escola tem que trabalhar pela transformação social, precisamos definir que transformação é essa e quais os caminhos que escolhemos para construí-la.

Nesse sentido, há por trás de todo trabalho de pesquisa no nosso campo uma orientação político-filosófica no que diz respeito à concepção de Educação e às expectativas com relação ao trabalho da escola dentro das redes de relações sociais, culturais e de poder.

Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele. (Freire, 1996, p.14)

Buscamos trabalhar com uma perspectiva teórico-política clara no que diz respeito à concepção filosófica da Educação, essencialmente fundada nas experiências da educação popular e na filosofia freiriana - que vivenciei pessoalmente como trabalhador/estudante/pesquisador ao longo da minha trajetória. Há aqui um pressuposto ético, da educação como um campo de ação para a transformação das desigualdades sociais. Uma transformação que não diz respeito simplesmente a epifanias individuais ou a um discurso de tolerância politicamente correto, mas sim a processos socioculturais bastante complexos, que produzem violências e desigualdades.

A escola – como um dos espaços de educação na sociedade, e não o único – não seria, simplesmente, nem uma instituição engessada e imutável de reprodução, nem um agente de mágica transformação. A escola é necessariamente um espaço de confronto, onde se reproduzem e produzem as contradições sociais e, especialmente, onde sujeitos e grupos disputam concepções culturais. A escola é, portanto, um lugar de encontro das diferenças.

O nosso investimento está depositado na reflexão crítica sobre a prática pedagógica, para que, a partir disso, possamos construir novas práticas que caminhem no sentido de tornar **a escola mais democrática** - não só incluindo

mais sujeitos e grupos, mas construindo mecanismos de gestão participativa, tanto administrativa quanto curricular - **a educação mais *significativa*** – ou seja, que faça sentido para e fale sobre os sujeitos que compõe a nossa sociedade, em toda a sua diversidade cultural e humana – **o ensino/aprendizagem mais *dialógico*** – na medida em que possibilite uma ação pedagógica construída coletivamente como um processo de mútuo ensinar/aprender entre educadores/as e educandos/as – e que trabalhe para a autonomia – **ajudando a construir *sujeitos históricos***, com capacidade crítica e autonomia de pensamento e de ação. (Freire, 1996)

Essa opção coloca para seus/suas adeptos um desafio que não é pequeno. A coexistência de diferentes sujeitos e de diferentes construções culturais no interior da escola nos faz pensar sobre os processos de interação que se dão nesse contexto de relações de poder. Num momento em que o acesso ao ensino fundamental pode ser considerado universalizado no Brasil, precisamos pensar nos processos de exclusão que se dão dentro da escola e que produzem, no interior do contexto escolar, trajetórias desiguais. Essa inclusão (física ao menos) de sujeitos e grupos sociais que por muito tempo permaneceram à margem da educação formal, não acontece sem provocar conflitos. Afinal, esse processo não necessariamente vem casado com uma reformulação pedagógica ampla, que repense a escola a partir de e com esses novos sujeitos. Nem a necessidade dessa reformulação é um consenso entre os/as educadores/as. Para determinadas correntes de pensamento, a entrada de novos/as alunos/as não implica uma mudança nos temas em estudo, já que estes seriam absolutamente “científicos” e, portanto, universais. (Seffner, 2011)

De qualquer modo, as *diferenças* e a *diversidade* se tornam, cada vez mais, questões centrais para pensar a educação hoje, e o debate desses temas faz emergir uma série de tensões que poderiam antes ser invisibilizadas.

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. (...) A toma de consciência desta realidade, em geral é motivada por fatos concretos que explicitam diferentes interesses, discriminações e preconceitos presentes no tecido social. Uma situação até então considerada “normal” e “natural”, se revela como permeada por tensões e conflitos, por relações de poder, historicamente construídas marcadas por desigualdades, estereótipos e preconceitos. Os “outros”, os diferentes se revelam em toda a sua concretude. Para muitas pessoas e grupos sociais esta descoberta é altamente ameaçadora. (Candau, 2002,p.128)

Diferentes correntes vêm produzindo teorias e categorizações que nos ajudam a pensar essas relações, dentro e fora da escola. Nesse cruzamento, precisamos diferenciar algumas palavras cujos sentidos muitas vezes se misturam nas falas do dia a dia: *diferença*, *diversidade* e *desigualdade*.

Há uma crítica recorrente ao termo *diversidade* que argumenta que essa palavra, em muitos contextos, acaba por invisibilizar as relações de poder que marcam as relações sociais. Falar em diversidade soaria como um discurso ingênuo, como uma percepção superficial das diferenças, como se estas diferenças não viessem acompanhadas, na grande maioria das vezes, de tensões, de desigualdades e até de violências.

Já o conceito de *diferença* enfatiza as relações sociais, em diferentes suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade. Aqui, não há vergonha em se reconhecer os conflitos produzidos pelas diferenças, nem elas podem ser reduzidas a uma vaga expressão pessoal da individualidade. Constitui grupos sociais, marca experiências de vida e é componente fundamental para a análise de qualquer sociedade.

Mas é importante visibilizar o processo social de sua produção das diferenças, assim como das identidades, para fugir de uma perspectiva essencialista e naturalizadora. A diferença (mesmo que de um único sujeito em relação a outro) é, necessariamente, social, histórica, cultural e politicamente construída. Não está dada, como característica inata, essencial ou óbvia de ninguém.

Neste trabalho, entendemos diversidade e diferença não como sinônimos, nem como termos incompatíveis, mas como conceitos complementares. Vamos utilizar a palavra *diferença* para marcar as distinções concretas que existem entre os sujeitos e grupos, distinções em geral tensas e fundamentais no jogo das relações sociais que constroem a cultura. Concomitantemente, vamos trabalhar com o termo *diversidade* na tentativa de superar qualquer dicotomia ou essencialismo que reduz (neste caso) a sexualidade a determinadas possibilidades identitárias pré-estabelecidas, trabalhando na perspectiva de uma pluralidade de possibilidades de ser e agir.

Paralelamente, a diferença não é sinônimo da desigualdade, nem a igualdade seria construída eliminando-se as diferenças. A diferença é um componente social, em geral, mas não essencialmente, relacionada a desigualdades. E o grande

desafio hoje nos parece justamente ser o de como construir a igualdade não suprimindo, mas, pelo contrário, valorizando as diferenças (Santos, 1995) – ao mesmo tempo em que reconhecemos as tensões e contradições deste processo. (Pierucci, 1998).

Quando pensamos, por outro lado, o campo do gênero e da sexualidade – foco do nosso trabalho de pesquisa – encontramos aqui algumas categorias, como *identidade, alteridade, diferença, desigualdade, hegemonia, norma, hierarquia, relações de poder*. Partimos da compreensão da sexualidade e do gênero como uma construção social e histórica, rejeitando perspectivas biologizantes e, portanto, esse é também um recorte cultural. Ao mesmo tempo, os sujeitos que se encontram no ambiente escolar, entre tantas marcas identitárias, trazem também atravessamentos/pertencimentos com relação a gênero e sexualidade. Aqui a hegemonia posta diz respeito a um modelo binário de gênero e a uma heteronormatividade que conforma, classifica e hierarquiza as práticas sexuais, os desejos e os afetos possíveis.

Concretamente, essa perspectiva nos oferece algumas perguntas preventivas que precisam ser feitas ao longo da análise. Quando falamos de diferenças no campo da sexualidade, de que diferenças estamos falando exatamente? O que marca essas diferenças? A orientação sexual? A identidade? As concepções culturais a cerca da sexualidade? Como pensamos a diferença? Nesse caso, quem seriam os outros? O outro é o homossexual? É a mulher? Na percepção dessas diferenças, será que não estamos reduzindo uma pluralidade de diferenças (experiências, concepções, desejos) a uma dicotomia limitada (geralmente entre homo x hetero, masculino x feminino, dentro ou fora da norma)? Quando falamos de diferentes sujeitos, será que não os reduzimos a algumas restritas possibilidades identitárias ou a pressupostos estereotipados? Ao mesmo tempo, como contemplar a diversidade na nossa análise, sem descambar para uma interpretação tão difusa que reduza a diferença aos próprios indivíduos e, assim, negligencie as formações e relações sociais que produzem tensões e desigualdades? Como não se restringir a uma abordagem identitária fixa ou reducionista, sem, ao mesmo tempo, se desconectar da identidade enquanto prática social e política?

Estas perguntas não precisam ser necessariamente respondidas, mas precisamos tê-las em mente, no momento de construir a análise. Uma análise que

tente compreender que diferenças marcam nosso campo de pesquisa, como elas interagem, como elas extrapolam dicotomias numa diversidade complexa, como elas convergem em grupos sociais/identitários, como ela se relaciona com hierarquias, desigualdades e violências.

Um grande desafio parece ser o de como construir um ambiente escolar de convivência e diálogo diante de uma diversidade de sujeitos e concepções, muitas vezes antagônicas e conflituosas, tendo como pressuposto a educação como direito e a escola como espaço público.