

## 6. Considerações finais: do tema adicional à perspectiva ou descobrindo caminhos

Na maior parte das atividades analisadas, a questão da homossexualidade continua aparecendo como um tema a parte. Em geral, a homossexualidade – praticamente nenhuma atividade focou a transexualidade - e a homofobia vão ser tratadas de modo separado, desarticuladas de outros conteúdos curriculares. Ao longo das entrevistas, a maior parte dos educadores/as apontam esse *tema* como um conteúdo novo, descrevendo um modo de trabalhá-lo que parece não construir uma relação direta com os conteúdos que já fazem parte do seu currículo. Uma das entrevistadas reconhece a dificuldade - e ao mesmo tempo a necessidade - de inserir essa perspectiva no currículo oficial da escola:

Oficialmente esse não seria um conteúdo que eu deveria trabalhar. Eu tenho que desenvolver determinadas competências, quando eu recebo uma oficina, eu tenho competências a construir. Isso nunca faz parte, nunca vem assim escrito dessa maneira. No entanto, nós sabemos que em alguns momentos eles vão se deparar com situações como essas. (...) Mas se você perguntar: é novo? Sim, é novo. (Entrevista 2 - Orientadora educacional e professora de ensino técnico da rede estadual do Rio de Janeiro)

E essa nos parece ser uma questão central, a pergunta que emerge deste trabalho: como ir além de uma abordagem pontual e desconectada do restante do currículo, para a inserção transversal da diversidade sexual e de gênero como *perspectiva*? Como ir além de uma aula temática (em geral restrita à homossexualidade) para conseguir inserir a questão da diversidade sexual como perspectiva transversalmente em diferentes disciplinas, em diferentes momentos, não como um conteúdo paralelo, mas num vínculo que faça sentido e que dialogue com os conteúdos que já são cotidianamente trabalhados em sala de aula?

Nesse caso, parece que precisamos ir para além da discussão da homossexualidade ou da transgressão de gênero como um capítulo adicional, como uma exceção a ser tratada especificamente. Se discutir gênero não significa apenas "discutir mulher", discutir diversidade sexual não significa "discutir a homossexualidade ou os homossexuais". Se pensamos a diversidade sexual como sinônimo de homo/transexualidade, o que podemos estar fazendo é justamente reafirmar a heterossexualidade como norma. Existiria assim a norma, que não

precisa ser discutida, e as diversidades, os outros, os diferentes, sobre os quais precisamos falar, pensar, identificar, dar aulas, ler e estudar.

Algumas atividades parecem apontar para essa perspectiva aditiva, onde elementos e questões de grupos subalternizados são adicionados ao currículo, sem que, de fato, alterem a estrutura central do modo como a escola opera, numa lógica funcional, (Walsh, 2009). Sem dúvida são aspectos importantes, mas em geral condicionados a uma lógica de inclusão do ‘outro’, sem questionar as estruturas que produzem as desigualdades e que determinam quem é o ‘outro’ a ser incluído.

O combate à homofobia e à heteronormatividade não é importante somente para os alunos LGBT, mas para toda a escola. As relações de gênero, como relações de poder que são, envolvem todos os sujeitos dentro da comunidade escolar e afetam a todos. E não há como pensar uma educação que alcance uma diversidade de sujeitos, que vivenciam de diferentes maneiras a sua sexualidade, sem que necessariamente isso implique uma revisão dos conteúdos, das práticas e dos discursos que compõe o processo educativo.

Muitos pesquisadores, como Sefner, por exemplo, apontam, há bastante tempo, o quanto o público da escola vem se transformando.

Na escola regular ingressam hoje alunos e alunas de diferentes pertencimentos religiosos, oriundos de agrupamentos familiares de variados tipos, portadores de necessidades especiais, que são estimulados a estudar junto com aqueles tidos como “normais”; a diversidade étnica e de cor da pele é uma realidade, turbinada por alunos de países latino-americanos cujos pais vieram trabalhar no Brasil; meninas passaram a frequentar a escola na mesma proporção dos meninos; a frequência dos alunos de escolas rurais é tão elevada quanto nos meios urbanos; a diversidade de orientações sexuais é absolutamente visível em qualquer sala de aula, bem como as diferenças geracionais. (Seffner, 2011, p.108)

E essa entrada de tantos “novos” sujeitos produz a necessidade – se não a pressão – por uma mudança também nos conteúdos.

Ou seja, se tivemos uma grande mudança no alunado, alguma mudança precisa acontecer nos programas escolares. (Seffner, 2011, p.108)

Mas a inclusão, no nosso caso, é apenas uma parte do processo. Acreditamos que não se trata de adaptar o currículo aos “novos sujeitos” que agora estão se tornando visíveis na escola. Até porque, se hoje essa visibilidade é mais intensa,

isso não significa que, antes, só havia heterossexuais na escola brasileira. A vivência da sexualidade e a construção das identidades de gênero sempre se deram de maneiras diversas, muitas vezes contradizendo a norma hegemônica. O que talvez esteja acontecendo é que estes sujeitos estão se tornando socialmente mais visíveis e mais empoderados e enfrentando as práticas disciplinadoras das nossas escolas. Esses sujeitos não são novos. A sexualidade não é nova. O novo talvez seja justamente a força política de determinados grupos sociais que forcem o sistema educacional a repensar as suas práticas.

Pensar em discutir diversidade sexual apenas como uma forma de *incluir* alunos e alunas LGBT seria reduzir e empobrecer demais o que a realidade de hoje nos oportuniza. Provocada sim, sem dúvida, não pela entrada, mas pela mudança de atitude de muitos/as estudantes e educadores/as não heterossexuais ou enquadrados nos modelos de gênero, essa mobilização nos abre justamente a oportunidade de incorporar na nossa ação pedagógica uma nova perspectiva. Uma nova perspectiva baseada em conhecimentos construídos não apenas no movimento social, mas nas ciências sociais, na antropologia, na filosofia, na pedagogia, na história, nas letras, nas artes, nas próprias ciências biológicas.

Isto significa romper com a perspectiva da heteronormatividade e repensar o gênero e a sexualidade na escola, não só pelo reconhecimento de determinados grupos, mas pelo quanto essas questões dizem respeito a toda a comunidade escolar, a toda a prática pedagógica, aos processos de constituição de cada sujeito ali dentro, estudantes ou profissionais da educação. Significa nos propormos a nós mesmos um desafio de repensarmos os nossos próprios paradigmas e tentar construir uma prática que não simplesmente inclua, mas que se repense, se reestruture a partir dos questionamentos que tem diante de si. Significaria não adicionar conteúdos ao currículo, mas construir um novo currículo e uma nova prática, a partir do diálogo e do encontro, sem ignorar a tensão trazida pelo conflito e, mais que isso, percebendo o próprio conflito, a própria diferença em seu potencial pedagógico. Repensar a prática pedagógica significaria questionar o quanto a escola se constitui em um espaço de reprodução e normatização dos corpos, através do currículo, dos conteúdos, do material didático, das regras internas, das práticas institucionais e pedagógicas, das violências e dos saberes que legitima. E, ao mesmo tempo, como ela pode se constituir num espaço de resistência, de transformação social e histórica.

Diante disso tudo, como podemos então pensar uma prática pedagógica e um currículo que tenham como pressuposto um contexto de inter-relação entre diferentes grupos e sujeitos e, mais que isso, a construção coletiva de uma escola que integre em seu currículo e cotidiano as diferenças, vivenciando as tensões sem abrir mão da construção da igualdade? O que nos leva novamente a nossa pergunta inicial, como?

Nesse sentido, dois aspectos nos parecem fundamentais: *formação e abordagem*.

Professores/as não podem ser especialistas em todos os temas, mas, antes de discutir um determinado assunto, é importante se apropriar mais daquela questão. No caso específico da diversidade sexual, é importante ter claros conceitos básicos, como a diferença entre sexo e gênero – e a perspectiva crítica sobre o conceito de sexo também como uma construção cultural; os conceitos de orientação sexual e identidade sexual – especialmente a perspectiva da identidade como autoconstruída, e não como algo atribuído; a relação de todas essas questões com seus próprios conteúdos disciplinares. É importante uma formação que dê elementos aos/às educadores/as para que possam de fato construir um trabalho transversal, articulado, científico e significativo, que vá além do senso comum ou do debate de opiniões.

Alguns relatos apresentados neste trabalho descrevem atividades em que o/a educador dá início a um debate cujo tema é a homossexualidade e a partir daí diferentes perspectivas morais são postas em confronto. Em alguns casos, a questão parece girar em torno da aceitação pessoal ou não da homossexualidade (dos outros). Os relatos em geral terminam dizendo que a discussão foi polêmica, proveitosa e que diferentes posições foram colocadas e devem ser assim respeitadas. Não há como julgar pelos relatos como efetivamente esse debate se realizava - se abertamente ou cerceado pela fala do/a educador/a. No entanto, alguns relatos falam de um processo de argumentação e contra argumentação, onde o/a educador/a vai trazendo informações e dados para subsidiar a discussão. Em outros, o debate parece ficar apenas no nível das opiniões. Os registros não falam sobre que conceitos foram discutidos, se algum conhecimento ou informação nova foi trabalhada.

Até que ponto este tipo de abordagem é efetivamente uma atividade pedagógica? O que difere uma aula de uma conversa informal? Não é justamente

o seu caráter didático e o seu objetivo pedagógico? Quando a homossexualidade emerge como tema de debate, que desperta a curiosidade e mobiliza para o debate, mas essa discussão se limita a uma troca de posturas pessoais - sem que se reflita criticamente sobre estas posturas, relacionando à cultura, à história e às relações sociais - qual o efetivo ganho pedagógico?

Pode haver, sem dúvida, um aprendizado na simples troca, no confronto com valores e ideias diferentes, que mobilizem alguns/mas alunos/as a refletirem sobre outras possibilidades de pensar e agir. No entanto, se o debate se mantém - ao menos no discurso e na percepção do/a educador/a e dos/as alunos/as - no nível pessoal, será que esse tipo de discussão contribui para que a reflexão vá para além do senso comum? Ensinar não se esgota no "tratamento" superficial do objeto ou conteúdo. A curiosidade diante de um tema mobilizante como este precisa avançar de uma percepção ingênua a o que Freire chama da curiosidade epistemológica.

A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja "promoção" da ingenuidade não se faz automaticamente. (Freire, 1996, p.29)

Essa curiosidade epistemológica não ignora, mas parte do senso comum para superá-lo, a partir de um trabalho metodicamente pensado e construído. As questões que envolvem sexualidade e gênero, em especial a heteronormatividade - e todas as opressões, produções e violências a partir dela, são questões sociais - mesmo nos casos em que se materializam num indivíduo. Uma experiência individual é, ainda assim, social. Quando reduzimos o debate - já limitado apenas à homossexualidade - à "opinião pessoal" fundada no senso comum podemos estar contribuindo para afastar mais ainda o/a educando/a de uma compreensão social da realidade e das relações humanas.

Não há para mim, na diferença e na "distância" entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao

criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota-se seus achados de maior exatidão. (Freire, 1996, p.30)

Trazendo estas reflexões para a análise das experiências que descrevemos ao longo deste trabalho, fica claro o quanto é preciso ainda nos formamos, enquanto educadores, em aspectos específicos do campo da sexualidade – no que diz respeito a seus aspectos sociais, biológicos, históricos e culturais - para que seja possível a construção de uma ação pedagógica que promova uma reflexão efetivamente crítica, culturalmente inspirada, cientificamente embasada e eticamente comprometida.

A segunda questão é a abordagem. Como levar essa discussão? Como conduzir esse debate? Parece importante criar um ambiente de tolerância, um espaço onde cada um e cada uma possa, pelo menos por aquele instante, ouvir e falar sem constrangimentos. Segundo Freire (1996), a tolerância descarta a concepção de superioridade/inferioridade. Ela deve ser exercida de forma mútua entre as pessoas, o que não significa que essas pessoas concordam umas com as outras, tampouco que se estimam, mas que se respeitam, de modo a aprenderem com quem é diferente de si.

Instalar um discurso politicamente correto pode produzir uma falsa sensação de consenso e, mais do que isso, pode manter preconceitos ocultos, questões não discutidas, dúvidas não resolvidas. Quando o/a educador/a deixa claro a possibilidade de expressão de todas as falas – e não de apenas algumas que concordem com a sua própria visão de mundo – é que se torna possível a construção efetiva de um espaço de diálogo.

Diálogo que é também confronto de ideias. Confronto que não se esconde atrás de um discurso superficial, nem de falsos consensos, mas que investe, de fato, no aprendizado que podemos ter uns com os outros. Confronto que enriquece, na medida em que põe em discussão diferentes visões de mundo, diferentes perspectivas e propostas de como significar e como agir nesse mundo. E tudo isso tendo a perspectiva do respeito à opinião de cada um/a e o reconhecimento do/a outro/a como sujeito, sujeito de ideias, sujeito que pensa, que age, que decide sobre sua própria vida e que, por isso, me faz também me reconhecer como sujeito e junto com o coletivo – daquela turma, daquela escola,

daquela comunidade ou dessa nossa sociedade – construímos cultura, construímos um pouco o próprio mundo.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonho (...). A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (Freire, 1996, p.41)

Além disso, é importante que o debate caminhe para a concretude das relações sociais, históricas e cotidianas. Isto implica, necessariamente, rever as práticas concretas dentro da escola, na nossa sala de aula, no pátio, na secretaria, na sala dos professores. Um ensino que descasse discurso e prática não se constitui de fato como um processo educativo (Freire, 1996, p.37), mas redundando em discurso vazio, facilmente desmascarado.

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

Não há uma receita que pudesse ser descoberta. Supor que poderíamos aqui prescrever esse modo certo seria ignorar justamente aquilo que é mais central: para que um currículo e uma prática pedagógica sejam significativos, críticos e promotores da autonomia, eles precisam necessariamente ser construídos na relação direta com o contexto social, cultural, econômico e político em que estão inseridos. Mais ainda, eles precisam ser construídos *pelos* sujeitos que convivem, vivem, disputam e interagem dentro desse contexto.

Talvez seja importante pensar nessa questão não como um ponto, um objetivo a ser alcançado em algum momento, mas como “um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação democrática entre grupos e não unicamente uma

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

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

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

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

Por fim o que propomos é não um modelo ou um caminho único, mas uma trajetória de experimentações que nos faça caminhar da curiosidade ingênua à epistemológica, da inclusão à crítica estrutural, do tema adicional à perspectiva. E essa construção não virá apenas de pesquisas, mas terá de ser feita articulando os conhecimentos produzidos pelo campo acadêmico, as construções e o acúmulo dos movimentos sociais e as práticas inovadoras de educadores e educadoras.



Uma construção que só será possível tentando, errando, acertando, refletindo, repensando, criando e recriando nossas práticas e a nós mesmos/as.