



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e Sociedade
Brasil

FERNANDES DINIS, NILSON
EDUCAÇÃO, RELAÇÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL
Educação & Sociedade, vol. 29, núm. 103, mayo-agosto, 2008, pp. 477-492
Centro de Estudos Educação e Sociedade
Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314210009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

EDUCAÇÃO, RELAÇÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL

NILSON FERNANDES DINIS*

RESUMO: A educação deve ser também um espaço de cidadania e de respeito aos direitos humanos, o que tem levado o currículo a discutir o tema da inclusão de grupos minoritários. Entre estes grupos estão os grupos de gênero representados por feministas, gays e lésbicas. No Brasil, há muitos estudos sobre a exclusão de mulheres, porém poucos estudos educacionais acerca do tema da diversidade sexual. Essa ausência na educação, provavelmente, tem como causa a predominância de proposições essencialistas e excludentes nos conceitos utilizados para pensar identidades sexuais e de gênero. Algumas formas de resistência apontadas por este artigo são: incluir os estudos de gênero nos cursos de formação docente, a análise crítica de representações sexuais e de gênero produzidas pela mídia e a experimentação de novas formas de linguagem que possam desconstruir estruturas identitárias binárias e excludentes, como homem-mulher e heterossexual-homossexual, produzidas pelo discurso educacional.

Palavras-chave: Gênero. Diversidade sexual. Exclusão. Educação.

EDUCATION, GENDER RELATIONS AND SEXUAL DIVERSITY

ABSTRACT: Among other things, education must be a space of citizenship and respect for human rights, which has been leading to curricular discussions on the inclusion of minority groups. Among these groups are the gender groups represented by feminists, gays and lesbians. In Brazil, there are a lot of studies about women's exclusion, but few educational studies about sexual diversity. This educational gap is probably caused by predominant and excluding essentialist propositions in the concepts used to think about gender

* Doutor em Educação e professor adjunto no Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos. *E-mail:* ndinis@ufscar.br

and sexual identities. Some forms of resistance pointed out by this article are the possibility of including gender studies in teacher education courses, the critical analysis of gender and sexual representations produced by the media and the experimentation of new forms of language that could deconstruct binary and excluding identity structures like the man-woman and the heterosexual-homosexual structures, produced by educational discourse.

Key words: Gender. Sexual diversity. Exclusion. Education.

No meio acadêmico dos países latino-americanos, há consciência da necessidade de se formular resistência às formulações defendidas pelo Banco Mundial acerca da educação superior, que vem sendo adotadas em diferentes ritmos nestes mesmos países. Vários documentos têm sido elaborados sobre o assunto, a exemplo da Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI e das Conferências Ibero-Americanas de Educação, tendo como principal pressuposto a idéia de que o Estado deve ter um compromisso permanente de investimento no ensino superior, com o fim de promover não só a difusão dos conhecimentos científicos, mas também o exercício da cidadania e do respeito aos direitos humanos, bem como o desenvolvimento de políticas de inclusão.

Pressionada por esses documentos e pelo movimento de resistência de vários grupos sociais, a universidade tem sido chamada à responsabilidade da discussão do tema da alteridade e da inclusão das minorias, o que implica discutir sua posição frente aos novos sujeitos escolares que reivindicam seu espaço no currículo escolar, a exemplo das minorias étnicas e raciais, dos indivíduos com necessidades educativas especiais, das minorias sexuais e de gênero e das inúmeras diferenças culturais e comportamentais que habitam o espaço escolar. Alteridade, heterogeneidade, diferença, diversidade, multiculturalismo são algumas das expressões mais usadas nos últimos tempos no discurso acadêmico e nos movimentos sociais para fomentar tal debate.

Diversidade sexual e de gênero também tem sido um tema constante na mídia, através das novelas, do cinema, da publicidade, dos programas de auditório para jovens, das revistas voltadas para o público adolescente etc., o que certamente tem forçado a escola a debater o tema, trazido às vezes espontaneamente pelos/as próprios/as alunos/as. No entanto, essa excessiva discursividade da mídia em relação ao tema nem

sempre tem resultado em uma diminuição dos sintomas de sexismo e homofobia. Se a visibilidade de formas alternativas de viver a sexualidade, tematizadas pela mídia, impõe certo reconhecimento das causas ligadas às minorias sexuais e de gênero, forçando também a escola a rever padrões normativos que produzem a sexualidade das/dos estudantes, por outro lado também não deixa de acirrar manifestações de grupos mais conservadores. Pois, em um momento histórico em que mais se fala sobre educar para a diferença, vivemos um cenário político mundial de intolerância que se repete também no espaço da vida privada, em determinada dificuldade generalizada em nos libertarmos de formas padronizadas de concebermos nossa relação com o outro.

A inclusão do debate sobre a diversidade sexual e de gênero no espaço acadêmico ocorre desde meados dos anos de 1970 e deve-se, historicamente, à pressão dos grupos feministas e dos grupos gays e lésbicos que denunciaram a exclusão de suas representações de mundo nos programas curriculares das instituições escolares. No plano acadêmico internacional, esse movimento surgiu com os departamentos de Estudos da Mulher e, posteriormente, com os Estudos de Gênero e os Estudos Gays e Lésbicos, em algumas das universidades americanas, sempre no esforço de criar alternativas e formas de resistências aos sintomas de sexismo, machismo e homofobia e, ao mesmo tempo, fazendo com que tais temas pudessem ser abordados também nas pesquisas acadêmicas.

No cenário brasileiro, tal debate esteve restrito durante vários anos a áreas como a Sociologia, a Psicologia e a Crítica Literária, sendo bastante sintomática sua ausência, mais particularmente, nos estudos da Educação. Contudo, neste último campo, a grande guinada nos estudos de gênero deu-se nos anos de 1990. Entre alguns dos trabalhos desse período estão as pesquisas da historiadora brasileira Guacira Lopes Louro acerca da exclusão das minorias de gênero na história da educação. A singularidade do trabalho de Louro está nos recursos metodológicos de suas análises, baseadas não mais no discurso marxista ou nas pedagogias da conscientização, mas nas teorias pós-estruturalistas, e na grande divulgação que teve a publicação de seu livro *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (1997). Desde então, pesquisadoras/es da área da Educação, de importantes centros universitários do país, têm debatido temas como gênero e sexualidade a partir de uma visão culturalista, rompendo com o paradigma biologizante predominante.

Apesar deste avanço, podemos ainda detectar várias lacunas, a exemplo da resistência de instituições financiadoras de pesquisa como o CNPq, acerca da reivindicação pela criação de uma nova área de conhecimento que englobe os estudos de gênero na Educação. Minorias sexuais e de gênero também são temas ausentes no tocante aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Embora estes ressaltem a necessidade de se tratar a sexualidade como tema transversal, nada é mencionado, mais especificadamente, em relação à homossexualidade. Nos objetivos da proposta menciona-se apenas o respeito à “diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano” (Brasil, 1997, p. 133); ou, ainda, “reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a elas associadas” (idem, *ibid.*). Sem uma referência explícita ao tema da discriminação contra homossexuais e outras diversidades sexuais (como travestis, transexuais, bissexuais etc.) no espaço escolar, resta ao/à educador/a apenas a interpretação da necessidade ou não da inclusão do tema a partir da leitura dos objetivos, já que pode interpretá-los apenas como a necessidade de questionar as representações sociais acerca do masculino e do feminino, sem mencionar outras práticas sexuais que sejam divergentes da norma heterossexual. Mesmo nas Conferências Ibero-Americanas sobre a Educação, a homossexualidade é tema ausente. Em consonância com as políticas de inclusão, presentes no discurso atual da educação, chegam a mencionar a necessidade de políticas de inclusão das mulheres, mas nada é mencionado em relação ao combate à homofobia, e a necessidade da inclusão do tema da diversidade sexual no espaço acadêmico. Essa ausência também é bastante comum nas políticas de Direitos Humanos no Brasil. Qualquer brasileira/o pode se lembrar facilmente de vários nomes da política nacional que defendem publicamente causas ligadas aos direitos das minorias étnicas e raciais, aos direitos da mulher e aos direitos de presidiários/as, mas que se escondem quando o assunto em pauta é o combate à homofobia ou a reivindicação de direitos por parte dos grupos GLBT (gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros).

Para entendermos a ausência do tema da diversidade sexual e de gênero durante muito tempo na área da Educação, podemos recorrer às análises de pesquisadores/as como Silva (1993, 2000, 1994, 1998), Larrosa (1994) e Walkerdine (1998). Para estes autores/as, há uma

persistência na educação de proposições cristalizadas e essencialistas para pensar a identidade, que podemos transferir também para nossa análise acerca do gênero. A educação foi marcada por uma concepção do sujeito baseada em proposições herdadas da Psicologia da Aprendizagem e da Psicologia do Desenvolvimento, repletas de descrições normativas e naturalizadas, legitimadas pela Biologia, e particularmente por uma determinada leitura darwinista da evolução, fazendo com que o olhar sobre a diversidade fosse ordenado e sistematizado em uma escala hierárquica de desenvolvimento. Contudo, para Larrosa (1994, p. 40):

O sujeito individual descrito pelas diferentes psicologias da educação ou da clínica, esse sujeito que se desenvolve de forma natural sua autoconsciência nas práticas pedagógicas, ou que recupera sua verdadeira consciência de si com a ajuda das práticas terapêuticas, não pode ser tomado como um dado não problemático. Mais ainda, não é algo que se possa analisar independentemente desses discursos e dessas práticas, posto que é aí, na articulação complexa de discursos e práticas (pedagógico e/ou terapêuticos, entre outros), que ele se constitui no que é.

Esse olhar psicologizante sobre o sujeito educacional tem com um dos seus principais exemplos os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, fortemente influenciados pelo modelo construtivista, o que, para autores como Tomaz Tadeu da Silva, traz consequências conservadoras para o discurso da educação:

A predominância do construtivismo tem consequências conservadoras, na medida, sobretudo, em que representa a volta do predomínio da Psicologia na Educação e na Pedagogia. (Obviamente alguns de seus defensores dirão que não se trata de uma Psicologia, mas de uma Epistemologia. Sim, talvez, mas de uma Epistemologia muito particular, muito restrita, uma Epistemologia Psicológica). Como se sabe, a Pedagogia e a Educação moderna se desenvolveram, em grande parte, sob a égide da Psicologia. Foi essa que forneceu àqueles que planejaram e desenvolveram os sistemas escolares de massa deste século o instrumento de justificação científica e de gerenciamento do comportamento humano exigido por seus propósitos de regulação e controle (...) uma conexão entre um projeto de contenção e de governo de massas e um projeto psicológico de transformação na produção do "indivíduo". (Silva, 1993, p. 4)

Essas análises se apóiam na perspectiva dos Estudos Culturais que compartilhamos neste texto. Tais estudos possibilitam novas perspectivas mesmo para se pensar as diferenças sexuais e de gênero. Eles têm sua

origem a partir da fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos na Universidade de Birmingham, Inglaterra, na década de 1960. As orientações marxistas eram predominantes no início, mas, aos poucos, também se abriu espaço para uma multiplicidade de outros enfoques teóricos, sendo que uma parte bastante significativa desses estudos tem se ancorado, desde a década de 1980, na produção pós-estruturalista francesa de autores como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari e Jacques Derrida. Assim, entendemos sexualidade no sentido analisado por Foucault (1988), ou seja, como um dispositivo da modernidade constituído por práticas discursivas e não-discursivas que produzem uma concepção do indivíduo enquanto sujeito de uma sexualidade, ou seja, saberes e poderes que buscam normalizar, controlar e estabelecer “verdades” acerca do sujeito na relação com seu corpo e seus prazeres.

Observa-se aqui a superação da tematização da sexualidade como objeto natural e sua análise histórica como construção de dispositivo de poder. Foucault observa que mecanismos específicos de conhecimento e poder centrados no sexo se conjugam, desde o século XVIII, através de uma variedade de práticas sociais e técnicas de poder, produzindo discursos normativos sobre a sexualidade das mulheres e das crianças e classificando perversões sexuais, especialmente a homossexualidade.

Já o conceito de gênero, introduzido pelas feministas de língua inglesa na década de 1970, amplia o conceito de sexualidade e designa as representações acerca do masculino e do feminino que são construídas culturalmente, distanciando-se ainda mais de uma compreensão biologizante. Para Louro (1997, p. 23), a importância do conceito de gênero se afirma, pois

(...) obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Afasta-se de (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem.

Contudo, nos debates sobre gênero houve a predominância do tema da dominação dos homens sobre as mulheres, porém poucos estudos no

campo educacional se debruçaram sobre a temática da homossexualidade ou da diversidade sexual. E práticas sexuais como a homossexualidade, assim como as noções masculina e feminina de gênero, também são conceitos histórico-culturais. Para Foucault, embora seja possível encontrar relações sexuais e afetivas entre pessoas do mesmo sexo na história Antiga, é somente no século XIX que se utiliza pela primeira vez o conceito de “homossexualidade” para se referir a uma identidade sexual a ser vigiada e controlada: “(...) foi por volta de 1870 que os psiquiatras começaram a constituí-la com objeto de análise médica: ponto de partida, certamente, de toda uma série de intervenções e de controles novos” (Foucault, 1992, p. 233).

Instrumentada nesses estudos foucaultianos, Louro (2001, p. 89) investiga especificamente o tratamento dado pela instituição escolar a questões como gênero e homossexualidade:

O processo de ocultamento de determinados sujeitos pode ser flagrantemente ilustrado pelo silenciamento da escola em relação aos/as homossexuais. No entanto, a pretensa invisibilidade dos/as homossexuais no espaço institucional pode se constituir, contraditoriamente, numa das mais terríveis evidências da implicação da escola no processo de construção das diferenças. De certa forma, o silenciamento parece ter por fim “eliminar” esses sujeitos, ou, pelo menos, evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie da garantia da “norma”.

Esse ocultamento talvez seja explicado por um dos mitos que a pesquisadora Deborah Britzman (1996, p. 79-80) analisa na cultura escolar, ou seja, de que a heterossexualidade é “normal” e “natural” e que

(...) a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas. A idéia é que as informações e as pessoas que as transmitem agem com a finalidade de “recrutar” jovens inocentes (...). Também faz parte desse complexo mito a ansiedade de que qualquer pessoa que ofereça representações gays e lésbicas em termos simpáticos será provavelmente acusada ou de ser gay ou de promover uma sexualidade fora-da-lei. Em ambos os casos, o conhecimento e as pessoas são considerados perigosos, predatórios e contagiosos.

Nesse sentido, é provável que o/a educador/a será confrontado/a com a própria sexualidade. Assim, parece que a dificuldade da/do docente em

tematizar a diversidade sexual também possa ser uma dificuldade em lidar com a sua própria sexualidade e com as múltiplas possibilidades de obter prazer. Ou seja, pensar a questão da homossexualidade pode ser um convite para que o/a educador/a possa olhar para sua própria sexualidade e pensar a construção histórico-cultural de conceitos como heterossexualidade, homossexualidade, questionando a heteronormatividade que toma como norma universal a sexualidade branca, de classe média e heterossexual. Ainda segundo Louro (2003), é comum as escolas tratem gênero e sexualidade como sendo sinônimos, padronizando um modo único e adequado do que é o masculino e o feminino e possibilitando, de uma única maneira apenas, a forma de viver a sexualidade. Tece-se uma complexa trama normativa que estabelece uma linha de continuidade entre o sexo (macho e fêmea), o gênero (masculino e feminino) e a orientação sexual que se direciona “naturalmente” para o sexo oposto.

Estratégias de resistência não implicam simplesmente elevar a quantidade de estudos e de referências à exclusão da homossexualidade na educação à mesma quantidade de estudos e referências dadas às mulheres, mas fazer com que a categoria gênero possa também abrigar na prática este debate, já que no aspecto teórico o comporta necessariamente. É nesse ponto que os Estudos Culturais trazem sua grande contribuição, pois o debate não está na oposição simples de categorias como homem-mulher, masculino-feminino, heterossexual-homossexual, mas na fábrica de identidades exercida pela educação baseada em referências essencialistas e excludentes.

Pensar conceitos como heterossexualidade e homossexualidade como sendo historicamente produzidos constitui-se em uma estratégia de resistência às tentativas de rígidas fronteiras entre as práticas sexuais, permitindo a construção de uma variação temática bastante vasta. Ao apontar a construção histórico-cultural das identidades sexuais e de gênero, o/a professor/a pode auxiliar a/o educanda/o a descobrir os limites e possibilidades impostas a cada indivíduo quando se submete aos estereótipos que são atribuídos a uma identidade sexual e de gênero. E isso parte exatamente na direção oposta à determinada abordagem da questão homossexual realizada pelos veículos midiáticos na produção de uma “naturalização” do sujeito homossexual.

Na tentativa de se desviar do discurso moralista, que via a homossexualidade como desvio de caráter, falhas no processo educativo familiar

ou resultado de patologias hormonais, enfatiza-se cada vez mais a idéia de que o sujeito nasce homossexual ou heterossexual, desculpabilizando-o do comportamento homossexual, já que não seria uma questão de escolha, mas de determinação. Tal justificativa tem impulsionado mesmo algumas pesquisas biológicas que investem na procura dos genes que definem a orientação sexual. Esse discurso também tem sido veiculado pela mídia e pelas personagens homossexuais que transitam nas novelas, no cinema, na publicidade e nos programas voltados ao público jovem. Mas um dos riscos desta naturalização das orientações sexuais é que a relação com a diferença fique apenas no plano das políticas de tolerância, um respeito aos direitos do outro desde que o outro permaneça no seu eterno lugar de si mesmo, mantendo seguro os territórios delimitados de formas padronizadas de viver as condutas sexuais. Ou, então, apenas afrouxando os limites da tolerância para a inclusão de alguns dos/das desviantes mais bem comportados/as e que possam ser mais facilmente incluídos/as na ordem, criando novas zonas de exclusão para as/os que desafiam ainda mais as fronteiras de gênero, tais como indivíduos bissexuais, transexuais e outras experimentações de transgêneros.

Sendo o conceito de gênero obrigatoriamente relacional, ele nos coloca em contato com o outro e há diversas formas de se perceber o outro. Para Rolnik (1994), em uma primeira acepção mais visível e, portanto, mais óbvia, o outro é tudo aquilo que é exterior a um eu. Ou seja, no plano do visível, captado pela percepção, o outro é tudo aquilo que está fora do invólucro que protege o meu eu, é uma unidade separável com a qual me é possível criar algum tipo de relação. Mas, da mesma forma que a realidade não se restringe ao visível, a subjetividade também não se restringe a um eu. Ela se faz de fluxos e partículas que constituem nossa composição atual, conectando-se com outros fluxos e partículas com as quais estão coexistindo e esboçando outras composições.

A subjetividade deixa de ser uma composição estática de identidade para ser processual. A desestabilização provocada pelo encontro com diferentes fluxos

(...) coloca a exigência de criarmos um novo corpo (um novo modo de sentir, de pensar, de agir) que venha encarnar este estado inédito que se fez em nós. E a cada vez que respondemos à exigência imposta por um destes estados – ou seja, a cada vez que encarnamos uma diferença – nos tornamos outros. (Rolnik, 1994, p. 161)

Desse ponto de vista, podemos acrescentar que o outro não é apenas um outro eu (homem, mulher, homossexual, heterossexual...) com o qual devo criar um exercício de vizinhança baseado na filosofia do politicamente correto. O outro é tudo aquilo (humano, não-humano, visível, não-visível) que me arranca da pretensa estabilidade de uma identidade fixa (um modo padronizado de pensar, sentir, agir), provocando-me com um incessante convite para diferentes formas de ser-estar no mundo. Um desafio maior no exercício da alteridade que nos leva a um tratamento oposto mesmo às políticas de tolerância. Assim, discutir a questão da diversidade sexual e de gênero não seria apenas uma condição particular pertinente a grupos minoritários especiais e, portanto, algo a ser ignorado por um currículo que visa atender a maioria heterossexual que frequenta o espaço escolar. Na visão de Britzman, esse é justamente o desafio que deve ser enfrentado pelos/as próprios/as educadores/as. Ou seja, antes de educar sobre a sexualidade, talvez as/os próprias/os educadoras/es tenham que ser educadas/os:

Se os/as educadores/as quiserem ser eficazes em seu trabalho com todos/as os/as jovens, eles/elas devem começar a adotar uma visão mais universalizante da sexualidade em geral e da homossexualidade em particular. Assim, em vez de ver a questão da homossexualidade como sendo de interesse apenas para aquelas pessoas que são homossexuais, devemos considerar as formas como os discursos dominantes da heterossexualidade produzem seu próprio conjunto de ignorâncias tanto sobre a homossexualidade quanto sobre a heterossexualidade. (Britzman, 1996, p. 92)

Não há como discutir gênero e educação sem discutirmos também o papel da linguagem como fator de exclusão. Desde os estudos de Roland Barthes, aprendemos o papel fascista exercido pela língua, cuja principal função não é comunicar, mas nos sujeitar, nos obrigar a dizer: “(...) a língua, como desempenho de toda linguagem, não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer” (Barthes, 1989, p. 14).

Esse limite também é exposto nas línguas latinas, quando a conformidade com as regras tradicionais e pretensamente neutras da linguagem obriga a utilização no currículo escolar da forma masculina como signo genérico referente tanto a homens como mulheres. Referir-se a mulheres e homens sempre na forma masculina, mesmo quando é superior o número de indivíduos femininos em um grupo escolar, longe de

ser um ato inofensivo, favorece uma construção que privilegia sempre um dos pólos. No entanto, o universal masculino é regra que persiste mesmo nos textos acadêmicos, embora sua universalidade seja questionável, visto que esta função não está presente em todas as línguas. Ao analisar tal fenômeno, Louro (1997, p. 66) aponta suas raízes nos primeiros anos de escolarização:

É impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina, na escola, consiste em saber que, sempre que a professora disser que “os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio”, ela deve se sentir incluída. Mas ela está sendo, efetivamente, incluída ou escondida nessa fala? Provavelmente, é impossível avaliar todas as implicações dessa aprendizagem; mas é razoável afirmar que ela é, quase sempre, muito duradoura. É muito comum que uma profissional, já adulta, refira a si própria no masculino: “eu como pesquisador...”. Afinal, muitos comentariam, isso é “normal”. Como também será normal que um/a orador/a, ao dirigir para uma sala repleta de mulheres, empregue o masculino plural no momento em que vislumbrar um homem na platéia (pois essa é a norma, já que aprendemos e internalizamos regras gramaticais que indicam ou exigem o masculino).

Tentativas de superação deste tipo de tratamento têm sido propostas por estudiosas/os feministas (Louro, 1997; Moreno, 1999), por meio do uso concomitante das formas feminina e masculina e sua igual alternância no currículo escolar, já que a precedência de um termo pelo outro pode também ser signo sutil de exclusão (estratégia de resistência utilizada no presente texto). É assim que uma série de binarismos como homem-mulher, adulto-criança, heterossexual-homossexual é correntemente escrita mesmo nos textos científicos, produzindo uma lógica de dualidades que tem seu fundamento em pares opostos de identidade, nos quais um dos termos, quase sempre o primeiro, tem primazia sobre o outro, sendo um a referência, o padrão; o outro é a margem, o derivado.

Especificadamente, em relação à homossexualidade, uma das estratégias tem sido a utilização preferencial do termo homossexualidade a homossexualismo, que durante muitos anos designava categorias psiquiátricas patológicas de perversão. Em seus estudos sobre o tema, o psicanalista Jurandir Freire Costa (1992) vai ainda mais longe, ao propor a substituição dos termos homossexualismo e homossexualidade pelo termo homoerotismo. Longe de ser mero jogo de palavras, para o autor as categorias que criam as identidades sexuais não são universais,

mais efeitos histórico-culturais também produzidos pela linguagem. Uma dessas estratégias é designar o sujeito por determinadas parte do seu ser, transformando o que é adjetivo em substantivo, as relações particulares da vida privada, o estar homossexual, em uma categoria identitária que passa a abranger todo o sujeito. Resistir a tais terminologias implica resistir também à carga negativa com que a ciência e a cultura vêm sobre-carregando tais termos:

Continuar discutindo sobre “homossexualidade”, partindo da premissa de que todos somos “por natureza heterossexuais, bissexuais e homossexuais”, significa tornar-se cúmplice de um jogo de linguagem que se mostrou violento, discriminador, preconceituoso e intolerante, pois levou-nos a crer que pessoas humanas como nós são “moralmente inferiores” só pelo fato de sentirem atração por outras do mesmo sexo biológico. (Costa, 1994, p. 121)

Assim, discutir novas políticas de inclusão das minorias sexuais e de gênero exige, por parte das/dos educadoras/es, uma experimentação de novas formas do uso da linguagem que possam produzir resistência a padrões sexistas ou homofóbicos. Esse é um importante passo a ser dado mesmo na linguagem científica, nos documentos oficiais, nos currículos escolares e nas instituições de formação docente, embora essas tentativas tenham sido, às vezes, menosprezadas e ridicularizadas no meio acadêmico.

Outras estratégias de resistência seriam incluir os estudos sobre gênero nos cursos de formação de professores/as, divulgar as principais produções bibliográficas sobre o assunto, incentivar novas pesquisas, exigir critérios mais rigorosos na publicação de textos didáticos e científicos; esses são alguns dos procedimentos macropolíticos que envolveriam uma nova mudança curricular. Todavia, essa mudança pode envolver também ações micropolíticas, que podem ser acionadas por qualquer educador/a, tais como analisar criticamente com as/os discentes imagens do masculino e do feminino e também acerca da homossexualidade e heterossexualidade produzidas pelos veículos da mídia como a internet e a televisão, já que os recursos midiáticos concorrem na modernidade com a formação escolarizada, educando e produzindo signos de identidade às vezes tão sexistas e excludentes quanto a escolarização. Ou mesmo utilizar os conteúdos de disciplinas como a História ou as Ciências Sociais para apontar a construção histórica da subjetividade em cada cultura,

ajudando a/o educanda/o a descobrir os limites e possibilidades impostas a cada indivíduo quando se submete aos estereótipos que são atribuídos a uma identidade de gênero.

Dessa forma, um novo exercício pedagógico é um convite a reinventarmos nossas relações com os outros e com nós mesmos, nos desprendermos de nós mesmos, liberar a vida aí onde ela está aprisionada, devir-outro, tornarmos outra coisa. A produção permanente de formas subjetivas que desconstruam as estruturas binárias e excludentes do tipo adulto-criança, homem-mulher, heterossexual-homossexual, outro-eu mesmo. Uma resistência à tentativa de capturar as diferenças como signo de uma identidade, já que a essência da alteridade é justamente um *tornar-se*. Pois um dos riscos, mesmo quando os documentos que tematizam as exclusões de gênero passarem a incluir temas como a homossexualidade ou as diferenças sexuais, é que persistamos com lógicas binaristas, nas quais a inclusão de um termo sirva sempre como automática exclusão do outro. E essa é também uma das inquietações de Foucault em relação às novas políticas afirmativas acerca da homossexualidade, ou seja, de que a cristalização de uma pseudo-identidade possa obstruir a produção de novas estéticas da existência, novas formas de ser-estar no mundo.

Outra coisa da qual é preciso desconfiar é a tendência de levar a questão da homossexualidade para o problema “Quem sou eu? Qual o segredo do meu desejo?”. Quem sabe, seria melhor perguntar: “Quais relações podem ser estabelecidas, inventadas, multiplicadas, moduladas através da homossexualidade?”. O problema não é descobrir em si a verdade sobre seu sexo, mas, para além disso, usar de sua sexualidade para chegar a uma multiplicidade de relações. (Foucault, 2003, p. 1)

A provocação de Foucault visa uma superação do dispositivo da sexualidade na direção de uma multiplicidade e fluidez das identidades sexuais e de gênero, para evitar as armadilhas de novas normas identitárias que apenas ampliam os limites da tolerância. Assim, propõe a invenção de novos modos de vida que possam abrir para virtualidades relacionais e afetivas. Pois, para Foucault (1995, p. 239), a grande resistência política na modernidade talvez

(...) não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos (...) o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em

tentar libertar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado como do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade, através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há séculos.

Este é um desafio incômodo para educadores/as que buscam o apaziguamento das diferenças na construção de categorias identitárias e de políticas de tolerância. Mas, para as/os outras/os educadoras/es, capturadas/dos pela paixão nômade pela vida, é um desafio constante na busca de soluções criativas para evitar cair em práticas normalizadoras. Ao invés de simplesmente respeitar o outro, se propõe devir outro. Se a educação disciplinar fabrica nossos preconceitos morais e as formas de conduzir nossas vidas, fabrica nossas identidades, formas estereotipadas de relacionar com nosso eu, talvez possamos resistir justamente nos recusando uma identidade verdadeira à qual se sujeitar.

Um exercício de resistência exigiria ver-se de novos modos, dizer-se de novas maneiras, experimentar-se de novas formas, estranhar a imagem refletida no espelho que recorta nossas infinitas possibilidades, recusar toda miragem de identidade que nos torna limitados. Ensaiai formas curriculares que possam convidar à produção de novas formas de subjetividade, de novas estéticas da existência, desconstruir criativamente as fronteiras sexuais e de gênero. E talvez, um dia, essa questão das diferenças sexuais e de gênero perca a importância na formação docente e torne-se apenas mais uma questão sem sentido no espaço da educação. Como aponta Costa (1994, p. 122):

Neste dia, veremos nossas crenças presentes como vemos as crenças em feitiçaria, ou seja, como produtos obtusos e obsoletos da imaginação; como “um erro do tempo”. Os indivíduos, nesta cidade ideal da ética humanitária e democrática, serão livres para amar sexualmente de tantas formas quantas lhes seja possível inventar. O único limite para a imaginação amorosa será o respeito pela integridade física e moral do semelhante. “Heterossexuais, bissexuais e homossexuais” serão, então, figuras curiosas, nos museus de mentalidades antigas. Na vida, terão desaparecido como “rostos de areia no limite do mar”.

Recebido em março de 2007 e aprovado em outubro de 2007.

Referências

- BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.
- COSTA, J.F. *A inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.
- COSTA, J.F. *A ética e o espelho da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mille plateaux: capitalismo et schizophrénie*. Paris: Minuit, 1980.
- FOUCAULT, M. *Da amizade como modo de vida*. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/amitie.html>>. Acesso em 27 fev. 2003.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. São Paulo: Graal, 1984.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade III: o cuidado de si*. São Paulo: Graal, 1985.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- LARROSA, J. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, T.T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 40.

LOURO, G.L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G.L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G.L. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M.V. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 85-92.

LOURO, G.L.; NECKEL, F.J.; GOELLNER, V.S. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORENO, M. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo: Moderna; Campinas: UNICAMP, 1999.

MOTT, L. *Homofobia: a violação dos direitos humanos de gays, lésbicas e travestis no Brasil*. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 1997.

ROLNIK, S. Cidadania e alteridade: o psicólogo, o homem da ética e a reinvenção da democracia. In: SPINK, M.J.P. (Org.). *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 157-176.

SILVA, T.T. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 3-10, jul./dez. 1993.

SILVA, T.T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, T.T. (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, T.T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

WALKERDINE, V. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, T.T. (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 143-216.