

A educação frente à diferença/diversidade sexual

Rogério Diniz Junqueira

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep, Brasília-DF, Brasil.

rogeriodinizjunqueira@gmail.com



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

O artigo defende a desestabilização de lógicas, pressupostos, normas, valores e práticas que fazem da escola um espaço normalizador que fabrica e hierarquiza corpos, sujeitos e identidades a partir de disposições heteronormativas. Heterossexismo e homofobia não são apenas problemas que a escola meramente herdaria da sociedade, mas elementos centrais do cotidiano e do currículo: a escola os consente, cultiva e ensina. São limitados os enfrentamentos à homofobia pautados em pressupostos essencialistas e/ou que não questionam a normatividade que a gera e alimenta. O artigo reitera a importância pedagógica da diferença/diversidade e do encontro com o *outro* e defende a promoção do reconhecimento da diferença/diversidade sexual a partir de pedagogias mais abertas, pautadas pela ética democrática e dos direitos humanos.

Palavras-chave: Educação. Heterossexismo. Homofobia. Diferença. Diversidade.

The education facing the sexual difference/diversity

Abstract

The article advocates the destabilization of logic, assumptions, norms, values and practices that make it a normalizing space where and bodies, subjects and identities are built in accordance with heteronormative. Heterosexism and homophobia are not just problems that the school inherits from society, but the core elements of everyday life and the school curriculum: the school allows, cultivates and teaches heterosexism and homophobia. Struggles against homophobia based on essentialist assumptions or that do not question the heteronormative assumptions that generate and feed it are fairly limited. Difference, diversity and the encounter with the "other" have a great pedagogical importance. It demands the acknowledgment of sexual difference and diversity based on more open pedagogies, guided by democratic ethics and human rights.

Keywords: Body. Physical Education. Conceptions. Health.

Conhecer o Outro é conhecer melhor a si mesmo.

(MATOS, 2006, p. 65)

O campo da educação se constituiu, historicamente, como um espaço disciplinador, normalizador e reproduzidor de desigualdades; e tomar consciência disso constitui passo decisivo para se desestabilizar lógicas e compromissos de modelos educacionais concebidos para estar a serviço de poucos. No sentido aqui empregado, Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras só podem ser avaliadas de forma negativa (SILVA, 2000, p.83).

Trata-se de processos que, assim, implicam hierarquizações e marginalizações, tornando necessária a problematização radical de suas dinâmicas, de suas relações de poder, bem como da produção e do acionamento de seus dispositivos. No entanto, a sutileza em que se dão é um dos fatores que lhes conferem grande força: a naturalização e a imposição da norma são invisibilizadas. Desse modo, ações voltadas a problematizá-las são confundidas ou rechaçadas como *propaganda*. Uma curiosa inversão, pois todos/as somos submetidos/as a processos de construção de corpos, sujeitos e identidades que, no caso da sexualidade, devem estar sintonizados com a heterossexualização compulsória.

O êxito de ações no âmbito de políticas educacionais voltadas a promover a cultura dos direitos humanos e o reconhecimento da diferença¹ e da diversidade sexual² está sempre relacionado às condições objetivas dos *campos sociais* onde elas têm lugar e a partir dos

¹ Bhabha (2001) fala em *diferença* em vez de *diversidade* por conta da tendência de se pensar esta última como uma realidade ou condição já dada, estática, uma reafirmação do supostamente *idêntico*. Por isso, ele, ao promover a inversão da concepção estruturalista de *diferença* (ali, uma matriz de criação de identidade), preconiza o atravessamento das fronteiras, de modo a fazer da experiência da *alteridade* algo a ser vivido como assunção consciente de uma identidade híbrida, cindida e subversiva.

² A noção de diversidade sexual é aqui empregada em referência a um conjunto dinâmico, plural e múltiplo de práticas, formas e experiências relacionadas a vivências, prazeres e desejos sexuais, vinculados a processos de (re)configurações, representações, manifestações e assunções identitárias, geralmente objetivadas em termos de identidades, preferências, orientações e expressões sexuais e de gênero.

quais se desdobram.³ Tais políticas tanto dependem dessas condições quanto podem sobre elas incidir, modificando-as, entre inúmeros conflitos e concorrências. Também por isso, em torno de cada um de seus elementos, gravitam disputas sociais, simbólicas, políticas, econômicas, institucionais que também agem constitutivamente em relação ao campo escolar, à sua cultura, às suas rotinas e ambiências, às suas relações de poder⁴, e repercutem nas suas articulações com outros espaços sociais, ao mesmo tempo em que se ressentem de tensões e disputas originadas alhures. Não surpreende que, aí, as tensões possam ser incessantes e envolver diversos setores em calorosas disputas em torno de várias concepções de escola, currículo, docência, livro didático, inclusão, sociedade, Estado, público/privado, laicidade, família, direitos humanos etc. Tensões que se atrelam a dinâmicas de produção e atualização de hierarquias (entre e no interior de diversos campos sociais) e processos de (des)legitimação, (des)qualificação, in/exclusão de sujeitos, saberes, modo de ver, práticas e agendas políticas e educacionais.

1 Heteronormatividade, heterossexismo e homofobia

A escola brasileira estruturou-se a partir de um conjunto de valores, normas e crenças, responsável por reduzir à figura do *outro* (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) todos aqueles e aquelas que não se sintonizassem com o único componente valorizado pela heteronormatividade e pelos arsenais ligados a ela, centrados no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente *são*. Na escola, a criação de condições para se lidar de maneira adequada com os temas relativos à diferença/diversidade sexual e aos direitos sexuais, depende, em grande medida, de políticas públicas de educação e de mobilizações sociais que objetivem desestabilizar a produção de hierarquias, opressões e clivagens sociais que concernem tanto aos padrões, valores e crenças que modulam as relações de gênero, quanto às dinâmicas de

³ A concepção e a condução de políticas de educação envolvem espaços, estratos decisoriais, agentes, saberes, práticas, concepções e interesses diversificados, animados por tensões produzidas dentro e fora dos campos do Estado e dos sistemas de ensino. Sobre *campo social*, ver: Bourdieu (1992).

⁴ Na escola, a “linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício (desigual) de poder. Currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos” (LOURO, 2004a, p.84-85).

(re)produção de diferenças e desigualdades. Assim, para não logarmos um avanço efêmero ou ilusório, é indispensável atentarmos para os limites de determinadas políticas que, embora aparentemente generosas quanto ao *respeito à diferença*, não se mostram dispostas a romper os seus compromissos com uma educação normalizadora, (re)produtora e reiteradora dos ditames da *heteronormatividade* (WARNER, 1993).

O conceito de heteronormatividade refere-se a um conjunto de disposições por meio das quais a heterossexualidade é instituída como norma e vivenciada como única possibilidade natural e legítima de expressão. Um arsenal que regula não apenas a sexualidade, mas o gênero. As disposições heteronormativas naturalizam, impõem, sancionam e legitimam uma única sequência sexo-gênero-sexualidade: a centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas normas de gênero, as quais, fundamentadas na ideologia do dimorfismo sexual, agem como estruturadoras de relações sociais e produtoras de subjetividades (BUTLER, 2003).

A heteronormatividade está no cerne das concepções curriculares, e a escola se mostra como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de *heterossexualização compulsória* e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos/as.⁵ Histórica e culturalmente transformada em norma, produzida e reiterada, a heterossexualidade hegemônica e obrigatória torna-se o principal sustentáculo da heteronormatividade (LOURO, 2009).

Não por acaso, heterossexismo e homofobia instauram um regime de controle e vigilância não só da conduta sexual, mas, também, das expressões e das identidades de gênero, como também das identidades raciais. Por isso, podemos afirmar que o heterossexismo e a homofobia são manifestações de sexismo, associadas a diversos regimes e arsenais normativos, normalizadores e estruturantes de corpos, sujeitos, identidades, hierarquias e instituições, tais como o classismo, o racismo, a xenofobia (JUNQUEIRA, 2009b, 2009c).

⁵ As normas de gênero encontram na sexualidade reprodutiva um poderoso meio para justificar as teses naturalizantes sobre as identidades sexuais e de gênero e as violações dos direitos de quem delas destoe.

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*. Porém, 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. Relacionar a homofobia simplesmente a um conjunto de *atitudes individuais* em relação a homossexuais e transgêneros implicaria desconsiderar que as distintas formulações da matriz heterossexual, ao imporem a heterossexualidade como obrigatória, também controlam o gênero. Por isso, 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*.⁶ 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 (JUNQUEIRA, 2009a, 2009b, 2012).

Dizer que a homofobia e o heterossexismo pairam ameaçadoramente sobre a cabeça de todos/as não implica afirmar que afetem cada um/a de maneira idêntica ou indistinta. Embora a norma diga respeito a todos/as e seus dispositivos de controle e vigilância possam revelar-se implacáveis contra qualquer um/a, a homofobia não deixa de ter seus alvos preferenciais. As lógicas da hierarquização, da abjeção social e da marginalização afetam desigualmente os sujeitos. O macho, angustiado por não cumprir com os ditames inatingíveis da *masculinidade hegemônica*, não tenderá a ter seu *status* questionado se agredir alguém considerado *menos homem*. Pelo contrário, com tais manifestações de virilidade, além de postular-se digno representante da comunidade dos *homens de verdade*, ele poderá até ser premiado. Afligido pela pesada carga que sua posição de dominante acarreta, ele, para esconjurar ameaças a seus privilégios, terá à sua disposição um arsenal heterossexista socialmente promovido.

⁶ Parece-me adequado empregar heterossexismo ao lado de homofobia e enfatizar que a última deriva do primeiro.

O aporte da escola, com suas rotinas, regras, práticas e valores, a esse processo de normalização e ajustamento heterorreguladores e de marginalização de sujeitos, saberes e práticas dissonantes em relação à matriz heterossexual é crucial. Ali, o heterossexismo e a homofobia podem agir, de modo sorrateiro ou ostensivo, em todos os seus espaços (JUNQUEIRA, 2009a, 2009b, 2009c, 2012). Pessoas identificadas como dissonantes ou dissidentes em relação às normas de gênero e à matriz heterossexual são postas sob a mira preferencial de uma *pedagogia da sexualidade* (LOURO, 1999), geralmente traduzida em uma *pedagogia do insulto* por meio de piadas, ridicularizações, brincadeiras,⁷ jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e desumanizantes.

Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais são uma constante na rotina escolar, por meio dos quais pessoas são, desde muito cedo, expostas a múltiplas estratégias de poder e a regimes de controle e vigilância. Essa *pedagogia do insulto* se faz seguir de tensões de invisibilização e revelação, próprias de experiências do armário. Uma pedagogia que se traduz em uma *pedagogia do armário* (JUNQUEIRA, 2012), que se estende e produz efeitos sobre todos/as.

2 Para além da normalização

Uma política pública educacional com propósitos inclusivos deveria pressupor o investimento permanente em favor da subversão dos valores hegemônicos e as relações de poder que nortearam a estruturação de uma escola sintonizada com as normas de gênero, a matriz heterossexual e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade. Essa política requereria a aguda capacidade de detectar os vetores normalizantes e marginalizadores em ação e, assim, o questionamento dos critérios usados para avaliar e classificar o mundo, as coisas, as pessoas e suas atitudes. Por isso, também pressuporia um empenho pela construção dialógica de regras e formas de convívio, a problematização contínua do currículo e das relações de poder, bem como a busca de novas formas de ensinar e aprender (JUNQUEIRA, 2012; BRITZMAN, 1996; LOURO, 1999, 2004a, 2004b, 2004c).

⁷ As brincadeiras heterossexistas e homofóbicas (não raro, acionadas como recurso didático) constituem-se poderosos mecanismos heterorreguladores de objetivação, silenciamento (de conteúdos curriculares, práticas e sujeitos), dominação simbólica, normalização, ajustamento, marginalização e exclusão.

Dentro ou fora da escola, políticas sistemáticas, consistentes e sustentadas de promoção do reconhecimento cultural e político da legitimidade da expressão da diferença/diversidade sexual implicam, entre outras coisas, a problematização de regimes de verdade e redes de poder que o currículo (re)produz. Requerem, ademais, a construção ou o aprofundamento do diálogo, a tessitura de alianças para fazer frente a manifestações de resistência e aos processos de atualização ou de invenção de formas de opressão.

É preciso considerar que ações isoladas tenderão a produzir efeitos limitados enquanto os temas da diferença sexual estiverem ausentes da formação inicial e continuada de profissionais da educação e não comparecerem, de maneira nítida e bem articulada, nas diretrizes para os sistemas de ensino. Por isso, não surpreende que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental não tenham podido dar conta desses temas. Além de não terem encontrado condições favoráveis para o seu enraizamento nos sistemas de ensino, os PCN não foram acompanhados de políticas educacionais especificamente voltadas à temática da diferença/diversidade sexual. No primeiro documento oficial do MEC a associar a sexualidade à ideia de prazer, os PCN, a noção de *orientação sexual*, a tematização das doenças sexualmente transmissíveis, da Aids e da gravidez adolescente, aliadas a um discurso de responsabilização dos sujeitos, não ensejaram o alargamento e o aprofundamento do debate em termos mais críticos, plurais e inovadores (LOURO, 2004a: 130).

Ademais, são indispensáveis investimentos na produção acadêmica e na divulgação científica e na elaboração de material didático e paradidático. Porém, sem forte investimento na formação de professores/as para a promoção do reconhecimento da diferença/diversidade sexual, de pouco servirão as diretrizes para os sistemas, pois elas não produzirão automaticamente sujeitos dispostos ou aptos para implementá-las. Igualmente problemáticas são a produção e a distribuição de material didático desvinculadas de processos de formação docente.

Tais preocupações não são válidas apenas em relação a processos de formação de profissionais da educação, de produção de diretrizes ou de materiais. Em relação a todos os dispositivos relacionados a esse universo, também seria necessário procurar suplantar os limites postos por discursos ancorados em concepções restritas de gênero ou que abordam os temas da sexualidade apenas a partir do viés da prevenção. Além disso, seria preciso fazer

com que as iniciativas voltadas a enfrentar discriminações por orientação e identidade de gênero ultrapassassem a lógica do “combate à violência homofóbica”,⁸ em favor da cultura dos direitos e de um “modelo democrático de compreensão dos direitos sexuais” (RIOS, 2006, p. 76).

E mais: dificilmente lograremos avanços significativos se continuarmos a falar em direitos humanos de maneira vaga e imprecisa, sem incluir nitidamente os direitos sexuais. Mantida a imprecisão, a sexualidade no máximo tende, novamente, a ser vista a partir do viés da prevenção e não da promoção de direitos e, assim, a permanecer no plano do risco e da ameaça, reverberando mobilizações conservadoras que preconizam uma política sexual voltada a conter supostas ameaças à família e à normalidade heterossexual (WEEKS, 1999, p. 76-77).

Jaya Sharma (2008) observa que, em favor da promoção dos direitos sexuais e do enfrentamento à opressão (heteros)sexista, é oportuno considerar a própria heteronormatividade uma violação dos direitos humanos, duvidar de formulações vagas e bem-intencionadas e confrontar-se diretamente contra as lógicas produtoras de opressão. E isso deve valer especialmente para a escola, que é um dos cenários centrais para a produção e a reprodução da heteronormatividade e da homofobia. Como assinala Guacira Lopes Louro (1999, p.29), a homofobia não é apenas consentida, mas ensinada nas escolas. Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões, físicas ou verbais, têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos homossexuais e transgêneros, que, desde cedo se veem às voltas com uma *pedagogia do insulto*, constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes – poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica (JUNQUEIRA, 2009b). A escola configura-se, assim, um espaço institucional de opressão, discriminação e preconceitos heterossexistas e homofóbicos. Um espaço privilegiado para a produção e a reiteração da matriz heterossexual e o alinhamento normalizante voltado a dar coerência a uma única sequência sexo-gênero-sexualidade (BUTLER, 2003).

⁸ Uma lógica geralmente centrada no fomento à vitimização, produtora de fragmentação e despolitização.

Assim, é indispensável que ações de formação inicial ou continuada que abordem os temas da diferença/diversidade sexual atentem para o caráter estruturante que a heteronormatividade, o heterossexismo e a homofobia possuem na configuração do espaço escolar, das políticas, dos currículos, das práticas pedagógicas, das práticas administrativas, das rotinas, das ambiências e, portanto, na construção, na hierarquização e na marginalização de sujeitos, corpos e subjetividades (JUNQUEIRA, 2009a).

Docentes dificilmente poderão saber ou se sentirem seguros a lidar com a temática sem que sejam amparados por um arsenal mais amplo, consistente e articulado, fornecido por políticas específicas. No âmbito delas, diretrizes e livros didáticos podem figurar como uns dos componentes centrais, mas não independente de processos formativos e de reflexão acerca dos significados e das possibilidades desta educação. Uma educação pensada e constantemente reinventada segundo uma lógica criativa e insurgente, voltada a afinar olhares, estimular inquietações, promover sensibilidades, ensejar anticonformismos, desestabilizar doutrinas, atenta a possíveis mecanismos de opressão que o próprio enfrentamento possa vir a produzir.

A construção da cultura de reconhecimento da diferença/diversidade sexual e do enfrentamento do heterossexismo e da homofobia nas escolas também dependerá das distintas compreensões acerca do papel da educação e dos possíveis significados que envolvem a *educação para a diversidade*. Sabemos o que não queremos: uma educação normalizadora, (re)produtora de hierarquias, promotora de marginalizações que, nos melhores dos casos, promove inclusões periféricas, normalizantes e domesticadas, sem dismantelar crenças e padrões sociais opressivos. Caberia refletirmos detidamente sobre os possíveis caminhos que uma educação para a diferença/diversidade poderia implicar.

3 Diferença/diversidade como recurso pedagógico

A noção de diferença, usualmente empregada no âmbito das políticas orientadas pelos pressupostos do multiculturalismo liberal, tende a ser fagocitada pelo engessamento essencialista e sua lógica ficcional. Uma diferença predisposta a ser celebrada na condição de uma diversidade afeita a um reconhecimento reificante, autorreferente, segregador e, às vezes, autosegregador.

Em uma sociedade como a brasileira, a adoção de modelos educacionais inspirados em *políticas de identidades* pode parecer um avanço. Aqui tem sido difícil promover o reconhecimento do pluralismo nas escolas a partir de uma fala pautada por princípios de ordem ética e pelos direitos humanos, numa perspectiva de emancipação insurgente (SANTOS, 2006), que visa desmistificar relações de poder, alterar comportamentos e contribuir para a transformação de um cenário de dominação, acumulação, hierarquização e exclusão.

Tornar a escola um ambiente efetivamente educativo para todas as pessoas, numa perspectiva problematizadora, democrática, transformadora, libertária e emancipatória, requereria que a diferença/diversidade fosse considerada, além de um direito, um fator de estímulo e enriquecimento. O convívio direto com a diferença enseja oportunidades de aprendizado e de crescimento, pois pode constituir um importante *recurso pedagógico*. Não é a qualidade do ensino que conduz à coexistência pacífica e a um convívio democrático com a diferença/diversidade, mas, antes, é a promoção do direito à diferença e a promoção do reconhecimento da diversidade que podem propiciar uma educação de qualidade. Diferenças instigam e inquietam; se percebidas em processos dialógicos, podem se revelar pedagógicas. Nesse caso, elas podem ensinar ao propiciarem novas possibilidades de encontros, formas de (re)conhecimento e sensibilidades, oportunidades para problematizar nossos valores, significados, certezas, representações, limites, silêncios acerca de nós mesmos, do *outro* e do mundo.

Costuma-se observar que a estereotipia produz tanto percepções e visibilidades viciadas, quanto determinada invisibilidade. Esta última se daria à medida que a estereotipia oculta, obnubila ou impede a percepção de especificidades individuais de seres humanos identificados, objetivados, julgados e estigmatizados a partir dos prismas fornecidos pelos estereótipos. A imagem caricata que resulta desse processo tende, porém, a expressar mais as limitações internas de quem projeta o preconceito (SOARES, 2004).

Os estereótipos são mais do que elementos de percepção e de invisibilização dos sujeitos observados através deles. Bhabha (2001, p.125) chama a atenção para o fato de que o estereótipo se faz acompanhar por “um efeito de verdade probabilística e predictibilidade que [...] deve sempre estar em excesso do que pode ser provado empiricamente ou explicado logicamente”. Implicados em relações sociais e de poder, os estereótipos

articulam-se com disposições normativas e contribuem na produção de economias de visibilidade, percepção e autopercepção de todas as partes envolvidas. São processos ambivalentes “de projeção e introjeção, estratégias metafóricas e metonímicas” que envolvem “deslocamento, sobredeterminação, culpa, agressividade, mascaramento e cisão de saberes ‘oficiais’ e fantasmagóricos para construir as posicionalidades e as oposicionalidades do discurso racista”, sexista, heterossexista etc.

De um lado, mecanismos, crenças e sistemas classificatórios produzem representações sociais estereotipadas graças às quais determinadas características são, taxativa e repetidamente, atribuídas ao indivíduo *marcado* como *outro*. E esse *outro*, por meio de tal processo de objetivação, tende a ficar reduzido às suas supostas características, à sua suposta natureza intrínseca. De outro, as mesmas características são tacitamente afastadas de quem as aponta. Analogamente, afirmar que homossexuais seriam fadados/as à infelicidade amorosa e conjugal comporta crer que heterossexuais estejam imunes à imponderabilidade e aos revezes das relações afetivas, bem como ignorar que o ideal das condutas sexuais nem sempre esteve associado à conjugalidade ou à parceria homem-mulher.

Paralelamente, o preconceituoso fusiona representações acerca de si e as atribui aos outros, em uma *falsa mimesis*:

O antissemita inveja secretamente o judeu por qualidades que ele lhe confere e não suporta a frustração de não as ter. Pratica, por assim dizer, a identificação com um opressor imaginário para tornar-se, ele próprio, “justificadamente” agora, o próprio opressor (MATOS, 2006, p.62).

A sistemática reiteração das *verdades* do estereótipo e do preconceito confere certa inteligibilidade (e uma plausibilidade) acerca do *outro*, aprofunda o processo de sua distinção dos indivíduos pertencentes ao grupo de referência e, ao mesmo tempo, garante maior sedimentação das crenças e das normas associadas ao próprio estereótipo. A incessante repetição (com suas devidas atualizações) permite que a sua profecia se autocumpra e exerça efeitos de poder, de inclusão ou marginalização. Ora, ao se consubstanciar e legitimar a marginalização do indivíduo objetivado como

diferente/anômalo, termina-se por conferir ulterior nitidez às fronteiras do conjunto dos *normais*. A existência de um *nós-normais* não só depende da existência de uma alteridade não normal: a legitimação da condição de marginalizado vivida pelo *outro* é requisito indispensável para afirmar, confirmar e aprofundar o fosso entre este e aqueles (DOUGLAS, 1976).

Ao propiciar novas possibilidades de ver e perceber indivíduos e grupos até então postos sob a mira dos estereótipos e dos preconceitos, a desmistificação de representações daí resultantes torna-se fator fundamental para a desconstrução de mecanismos de percepção e de sistemas de crenças por meio dos quais se produzia esse duplo engano e se legitimavam relações de força extremamente assimétricas.

Além de constituírem um fator indispensável para a democratização das relações, desconstruir tal lógica e desestabilizar os entendimentos construídos a partir dela configuram uma oportunidade para que cada um possa lidar de uma nova maneira não só com o suposto *outro* mas, sobretudo, consigo mesmo. Permitiria deixar de fazer do *outro* objeto das próprias e mais mesquinhas projeções.

O convívio com a diferença pode representar um fator para o aprofundamento do conhecimento recíproco e do autoconhecimento à medida que possibilite o encontro, o diálogo e a desmistificação de construções em relação tanto ao *outro* quanto a si mesmo. Afinal, com frequência, costuma-se ver a si próprio a partir do que se prefere imaginar ser, fazendo um contraponto com o que se supõe e se julga ser o *outro*.

Uma das possíveis linhas de fuga para a diferença/diversidade exercer esse papel talvez possa se dar na direção do que Ernesto De Martino (2002) antecipava ao falar do *encontro etnográfico*. Segundo ele, tal encontro, ao nos levar a colocar em dúvida elementos até então inquestionáveis de nossa cultura, favoreceria uma diferente tomada de consciência e escolhas eventualmente mais conscientes dos valores da cultura que reconhecemos como *nossa* e à qual costumamos atribuir significados positivos.

No entanto, seria também necessário reter que a desmistificação e a desestabilização a que certo encontro com a diferença pode conduzir, por não serem automáticas, requerem uma busca rigorosa, insistente e heterodoxa. Sistemas, crenças e relações de poder fortemente calcados em estereótipos, preconceitos e representações autogenerosas

apresentam surpreendentes capacidades de resistência, atualização e autoengano. Assim, não é suficiente pluralizar os ambientes para que a diferença/diversidade exerça um papel pedagógico. O encontro com o indivíduo objetivado como diferente pode não desencadear mecanismos de questionamento e desmistificação em relação às ideias preconcebidas. Pode ocorrer o contrário: o diferente pode continuar a ser visto e ouvido a partir de sistemas de percepção, classificação e visão de mundo que o marcam como inferior, estranho, aberrante, pecador etc. Em tal cenário, a crença na sua suposta natureza intrínseca tenderá a permanecer intacta ou a encontrar meios para ser reafirmada enquanto verdade indiscutível, ainda quando a conduta do diverso desmentir sua *bem merecida reputação*. A reação etnocêntrica e heteronormativa pode ser tempestiva: *Não nos deixemos enganar, nós sabemos como essa gente é*. Nesse caso, a diferença não ensinaria; e o olhar permaneceria organizado e amesquinhado pelo senso comum, que informa sem ensinar, apenas persuadindo.⁹

O próximo passo dessa pedagogia da desumanização e do autoengano seria preparar o terreno para fazer grassar a indiferença em relação ao sofrimento em razão do processo de marginalização a que submetemos o *outro* e os membros de seu grupo. E não surpreende que isso ocorra nas rotinas escolares, pois, como observa Elliot Aronson (1979, p.187), se pudermos nos convencer de que “um grupo não vale nada, é subumano, estúpido ou imoral, [...] podemos privá-los de uma educação decente, sem que nossos sentimentos sejam afetados”.

O reconhecimento da diferença/diversidade pode permitir alterar esse quadro, aparentemente intransponível, ao favorecer tanto a tematização do que é comumente recusado, recalcado, reprimido, deslocado, abafado e silenciado, quanto o questionamento das razões que costumam levar a isso. Pode-se, então, ensejar novas formulações acerca do que também pode ser pensado e conhecido (ou ignorado), sobre novas formas de aprender e reconhecer e sobre outras possíveis maneiras de ser, agir, pensar e sentir. Procura-se favorecer as manifestações da curiosidade que soam impertinentes em uma ótica (hetero)normativa.

⁹ Aquele turista desprovido de meios para estabelecer com o *outro* relações que não sejam fundadas em estratégias de dominação continua a enxergá-lo como *exótico*. E, ao ver supostamente confirmadas as ideias preconcebidas que fazia do *outro*, passa a desprezá-lo ulteriormente.

[...] sem a sexualidade não haveria curiosidade e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender. Tudo isso pode levar a apostar que uma teoria e uma política voltadas, inicialmente, para a multiplicidade da sexualidade, dos gêneros e dos corpos possam contribuir para transformar a educação num processo mais prazeroso, efetivo e intenso (LOURO, 2004b, p.28).¹⁰

Ao assegurar que cada pessoa, de maneira livre e criativa, possa fazer novas leituras de si e do mundo, ampliam-se as possibilidades de intervenção, de autoinvenção de individualidades e de estabelecimento de relações interpessoais a partir de novos pressupostos. Cada um poderia desenvolver de forma mais espontânea suas habilidades, usufruir as oportunidades e ter mais possibilidades de aprimorar suas potencialidades e expressar suas ideias, valores, sonhos, afetos e desejos. Do contrário, corremos o risco de vermos possíveis inovações pedagógicas servirem para acobertar concepções e relações anacrônicas, autoritárias e heteronormativas, que podem sobreviver inertes, intocadas ou, pior ainda, com ares de renovação, sob os rótulos sedutores e cativantes.

4 Educação, diferença/diversidade

É necessário desestabilizar a criação de nichos onde o *outro* é meramente *tolerado*, numa espécie de manifestação consentida, contida, domesticada, periférica, segregada, subserviente ou previsível.¹¹ Vale também problematizar propostas que, em nome da defesa do direito à diferença, culminem na “rígida ocupação de identidades excludentes” (BUTLER, 2002, p.174) ou se revelem autosegregacionistas. Trata-se de empenhar-se para não fetichizar a diferença; não resvalar para a celebração identitária a-histórica, essencialista, diferencialista, narcísica e isolacionista; abalar as relações de forças envolvidas; não excluir

¹⁰ “O movimento que consiste em *queering* a educação pode ser pensado, ainda, como um movimento que implica uma erotização dos processos de conhecer, de aprender e de ensinar. A erotização será tomada num sentido pleno e alargado, como uma energia e uma força motriz que impulsionam nossos atos cotidianos e nossa relação com os outros. [...] penso aqui num erotismo presente na sala de aula e em outros espaços educativos que se liga à curiosidade, portanto, ao desejo de saber” (LOURO, 2004c, p.71-72).

¹¹ “Tolera-se um grupo outsider desprezado, estigmatizado e relativamente impotente enquanto seus membros se contentam com o nível inferior [...] e [...] se comportam [...] como seres subordinados e submissos [...] e claramente identificáveis como membros do gueto” (ELIAS, 2001, p. 136).

possibilidades de semelhanças, ambiguidades, convergências ou sínteses entre *diferenças culturais* e não abandonar práticas e políticas de redistribuição material e simbólica.

A partir desse ponto de vista, educar na diferença/diversidade pressuporia o empenho para desestabilizar qualquer pretensão, ressentimento, intolerância ou ódio alimentados pelo “narcisismo das pequenas diferenças” (FREUD, 1987, p.81)¹². Requereria uma postura de abertura em relação ao *outro*: acolhimento, reconhecimento da legitimidade da diferença e rediscussão acerca dos processos de produção de diferenças e dos mecanismos de distinção e hierarquização entre os sujeitos envolvidos, tendo em vista que o reconhecimento da diferença é “um ponto de partida de um longo e talvez tortuoso *processo político*, mas no limite benéfico” (BAUMAN, 2003, p.122).

Discursos inspirados na ideologia do multiculturalismo liberal podem ser sedutores. Porém, a que conduzem quando não se busca construir relações menos verticalizadas e de subjetividades mais democráticas, mais inconformistas? Aditem a hipótese de alterarmos o quadro atual de correlações de forças, produção de regras e dos princípios de visão e divisão do mundo social, com base em pressupostos voltados a garantir ao *outro* mais do que a oportunidade de um mero empoderamento e bem mais do que um reconhecimento que lhe consinta apenas uma inclusão periférica em um universo social heterocêntrico?

Para tentar escapar da fetichização da diferença a serviço desse quadro de dominação que ela aparentemente denuncia, creio ser mais instigante e produtivo procurar ter em conta outras formulações mais problematizadoras e que estranhem o tido como natural e permanente.¹³ Um estranhamento que não parece procurar refúgio no encapsulamento essencialista e diferencialista, mas, sem negar possíveis identidades coletivas, mostra-se disposto a sair em busca das possibilidades de desestabilização e invenção, bem como do reconhecimento de semelhanças e de multiplicidades. Um estranhamento que, dirigido inicialmente a si, parece querer acolher ou mesmo superar a

¹² Esse narcisismo não tolera, especialmente, a manifestação das diferenças dentro do próprio grupo e daquelas próximas a ele, pois as considera uma crítica ameaçadora. Odiá-las passa a ser a maneira de (re)afirmar a própria identidade. A agressão ao *outro* torna-se a base da criação de uma autoimagem *encantada* e da consolidação dos vínculos e do estilo de vida que os setores dominantes do grupo não pretendem ver questionados.

¹³ A ética do estranhamento e a valorização do estranho transgressor são centrais nas teorias e nos movimentos *queer*, contrapostos à estabilidade e à normatividade da identidade homossexual (TURNER, 2000).

aparente estranheza do *outro*, pois constantemente voltado para (re)conhecer dessemelhanças naquilo que parece homogêneo e encontrar possibilidades de convergência, encontra e dialoga com o que se supõe diverso ou oposto.

5 Diferença/diversidade e democracia

Reconhecer apenas o que se pretende fixo, estável, bem delimitado e natural, comporta excluir ou marginalizar o que é dinâmico, inovador, inédito e assumidamente construído ou fronteiro. Tende, também, a beneficiar apenas certos membros do grupo considerado. Estes, por sua vez, erigidos à condição de porta-vozes e interlocutores privilegiados, serão levados a se dissociarem mais e mais das pulsantes experiências do conjunto múltiplo e dinâmico do grupo que antes julgavam representar.

Por outro verso, a promoção, na educação, do reconhecimento da diferença/diversidade, da pluralidade e da fluidez das subjetividades, dos corpos e da sexualidade requer empenho permanente para a reunião de condições sociais, políticas, culturais e econômicas que a tornem possível. Condições essas todas associadas à democratização, a laicidade e à conquista de autonomia do campo escolar em relação a espaços sociais com os quais mantém relações de conflito e concorrência – como a família. Ao lado disso, seria imprescindível desconstruir processos sociais, políticos e epistemológicos pelos quais alguns indivíduos e grupos se tornam normalizados e outros, marginalizados (LOURO, 2004b). Ao mesmo tempo, vale lembrar que os processos disciplinares por meio dos quais indivíduos são normalizados são, também, responsáveis por impossibilitá-los de se constituírem como sujeitos autônomos (FOUCAULT, 1997; FONSECA, 1995).

É preciso resistir à comodidade oferecida por concepções naturalizantes que separam sexo da cultura, que oferecem suporte a representações essencialistas, binárias e redutivistas em relação às concepções de corpo, gênero, sexualidade, identidade sexual e orientação sexual. Ao se falar de diferença/diversidade sexual é importante atentar para uma enorme gama de possibilidades, descontinuidades, transgressões e subversões que o trinômio sexo-gênero-sexualidade experimenta e produz (LOURO, 2004b, p. 210).

Ademais, ao falarmos de diferença/diversidade sexual nestes termos, colocamo-nos ao lado de quem procura extrapolar enunciações, discursos e práticas que encerram as

discussões e as políticas sobre sexualidade na dimensão dos direitos à saúde sexual e reprodutiva. Tais enunciações, discursos e práticas trazem, no mínimo, forte ranço heteronormativo e, por isso, resvalam ou apontam para discussões e posturas em que a sexualidade é pensada e vivida em termos de risco e de ameaça.

Falar em diferença/diversidade sexual apela para a necessidade de se desencadear processos de reconhecimento da legitimidade de múltiplas e dinâmicas formas de expressão de subjetividades, corpos e práticas. Conclama indivíduos e grupos a não descartarem *a priori* as vivências, as experiências ou os saberes do *outro* e procurarem construir novas e inéditas formas de intersubjetividade e de interação social. Pede atenção contínua em relação às convergências entre representações e mecanismos heteronormativos, misóginos, (heteros)sexistas e racistas. Comporta reter que “a sexualidade tem muito a ver com a capacidade para a liberdade e com os direitos civis e que o direito a uma informação adequada é parte daquilo que vincula a sexualidade tanto com o domínio imaginário quanto com o domínio público” (BRITZMAN, 1999, p.109).

Os corpos, a sexualidade, os sujeitos, as representações, os padrões culturais, as relações humanas, as subjetividades e as configurações identitárias não constituem realidades imutáveis, mas construções dinâmicas, em contínua transformação. Assim, haverá sempre espaço para a crítica, a reflexividade e a reconsideração permanente do trabalho dos indivíduos e da sociedade sobre si mesmos. Como a educação é “um meio de ampliar o eu com experiências que só podem ser vividas através do *outro*” (BRITZMAN, 2004, p.165), ela precisaria estar envolvida com o aprendizado permanente e comprometida com o alargamento da democracia, a dissolução de ortodoxias, a revelação de dessemelhanças no que parece homogêneo e o encontro de semelhanças no aparentemente estranho. Sem pretender erradicar a conflitualidade da vida social, trata-se de um empenho em fazer do mundo um espaço compartilhado e investir nas possibilidades da invenção de valores, formas de viver e de se relacionar para além de categorizações e hierarquizações opressivas.

Referências

ARONSON, E. **O animal social**. São Paulo: Ibrasa, 1979.

BAUMAN, Z. **Comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BHABHA, H. **O local da cultura**. 1. reimpr. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BOURDIEU, P. **Risposte**. Torino: Bollati Boringhieri, 1992.

BRITZMAN, D. A diferença em tom menor: algumas modulações da história da memória e da comunidade. In: WARE, V. (Org.). **Branquidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p.161-181.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 83-111.

BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jul. 1996.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. **Cuerpos que importan**. Buenos Aires: Paidós, 2002.

DE MARTINO, E. **Furore simbolo valore**. Milano: Feltrinelli, 2002.

DOUGLAS, M. **Pureza e perigo**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: Educ, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

ELIAS, N. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FREUD, S. **O mal-estar da civilização**. 2 ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987. ESBOPC, v. XXI.

JUNQUEIRA, R. D. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista Educação On-line PUC-Rio**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 64-83, 2012.

JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**. Brasília: MEC/Unesco, 2009a.

JUNQUEIRA, R. D. Introdução. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: _____ (Org.). **Diversidade sexual na educação**. Brasília: MEC/Unesco, 2009b. p.13-51.

JUNQUEIRA, R. D. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: _____ (Org.). **Diversidade sexual na educação**. Brasília: MEC/Unesco, 2009c. p.367-444.

LOURO, G.L. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**. Brasília: MEC/Unesco, 2009. p.85-93.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004a.

LOURO, G. L. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento. In: LOPES, D. et al. (Orgs.). **Imagem e diversidade sexual**. São Paulo: Nojosa, 2004b. p.23-28.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004c.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: _____ (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.7-34.

MATOS, O. **Discretas esperanças**. São Paulo: Nova Alexandria, 2006.

RIOS, R.R. Para um direito democrático da sexualidade. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 12, n. 26, p. 71-100, dez. 2006.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006.

SHARMA, J. Reflexão sobre a linguagem dos direitos de uma perspectiva queer. In: CORNWALL, A.; JOLLY, S. (Orgs.). **Questões de sexualidade**. Rio de Janeiro: Abia, 2008. p.111-120.

SILVA, T. T. da (Org.). A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.73-102.

SOARES, L. E. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, R.; VANUCCHI, P. (Orgs.). **Juventude e sociedade**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004. p.130-159.

TURNER, W. **A genealogy of queer theory**. Philadelphia: Temple University, 2000.

WARE, V. (Org.). **Branquidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WARNER, M. (Ed.). **Fear of a queer planet**. Minneapolis: University of Minnesota, 1993.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.35-82.

Enviado em Outubro/2013

Aprovado em Dezembro/2013