

CORPO, SEXUALIDADE E DIFERENÇA: UM ENSAIO SOBRE A CONVIVÊNCIA ESCOLAR

BODY, SEXUALITY AND DIFFERENCE: AN ESSAY ON THE SCHOOL COEXISTENCE

Não se nasce mulher, torna-se mulher.
Simone de Beauvoir, 1949.

Raquel Alexandre Pinho dos Santos

Mestranda em Educação pela PUC/RJ.

Programa de Pós-Graduação em Educação
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ)
Rio de Janeiro - RJ – Brasil

Endereço

Rua Teófilo Guimarães, 693
Jardim Sulacap – Rio de Janeiro - RJ
CEP: 21.741-040

E-mail

raquel.aps@gmail.com

RESUMO

Neste texto, apresento um ensaio teórico para a área temática da “Educação e Diversidade”, no qual destaco o desafio do reconhecimento da diversidade sexual na relação professor-aluno. Parto do princípio de que a diferença faz parte da realidade humana. Por outro lado, a escola tem exercido uma ação distintiva, promovendo a padronização e a homogeneidade de características socioculturais hegemônicas. Busco ainda problematizar o corpo e seu lugar na sociedade enquanto objeto de processos discriminatórios. Para isso, faço uma relação entre o dualismo cartesiano e o paradigma da corporeidade. Em seguida, destaco o desafio de educar para diversidade e para a tolerância. Por fim, abordo o silenciamento do gênero e da sexualidade, a valorização da heteronormatividade e a negação da diversidade sexual nos processos pedagógicos. Com isso, proponho um posicionamento *queer* como caminho alternativo para uma educação mais justa que considere a pluralidade cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria *queer*. Sexualidades. Gêneros.

ABSTRACT

This text presents a theoretical essay for the thematic area of “Education and Diversity”, in which I highlight the challenge of recognizing sexual diversity in the student-teacher relationship, based on the principle of difference as part of the human reality. On the other hand, the school has always exercised a distinctive action, promoting a standardization and homogeneity of hegemonic social-cultural characteristics. I also investigate the theme of the body and its place in society, as the object of discriminatory processes. I make a link between Cartesian dualism and the paradigm of corporeity. I then seek to highlight the challenge of education for diversity and tolerance. Finally, I address the silence that surrounds gender and sexuality, the appreciation of heteronormativity and the denial of sexual diversity in the pedagogical processes. With this, I propose a *queer* positioning as an alternative route to a fairer education that considers cultural plurality.

KEY WORDS: *Queer Theory*. Sexualities. Genders.

1 UM DESAFIO PARA A ESCOLA HOJE

Para enfrentar os desafios da escola hoje, é preciso pensar em cada um dos atores participantes. No cenário macro, há em andamento uma série de políticas que visa atender às principais demandas, tais como o acesso de todos e a expansão do sistema escolar. No cotidiano escolar, direção, professores, alunos, pais e mães tentam articular ideias e desejos. Por outro lado, os cursos de Pedagogia e Licenciaturas encontram hoje a necessidade de repensar a orientação que é dada aos futuros professores.

Dentro da escola, os problemas são tão numerosos quanto fora. Algumas lutas presentes na sociedade brasileira hoje, como o reconhecimento dos direitos de *gays* e lésbicas, estão também presentes no cotidiano escolar. Apesar de a escola não poder transferir para si todas as responsabilidades, é importante uma reflexão e um posicionamento sensato sobre tais questões. Diante disso, fica como desafio a promoção do diálogo sincero, do convívio da diversidade, do respeito e da tolerância.

Se, para os alunos, as aulas são entediadas e cansativas e a escola, distante de seus interesses, para os professores fica a sobrecarga física e emocional, a luta por melhores condições de trabalho e por aumento salarial, e a dificuldade de compreender as novas gerações. O que fazer? Acredito que o primeiro passo seja buscar nas práticas bem sucedidas o rumo direcionador de novos projetos. Não será possível mudar a escola de hoje sem esforço pessoal e profissional no processo de ensino e aprendizagem. Ensinar não é tarefa fácil. É uma prática que requer constante reflexão social, planejamento de estratégias e finalidades, e dedicação emocional.

Na relação professor-aluno, na qual se encontram tantos desafios, destaco um, que acredito ser de essencial importância para darmos mais um passo na direção de uma educação que promova a democracia e o respeito pela diversidade: o reconhecimento da diversidade sexual, ou seja, entender que a sexualidade é plural e dinâmica, aceitar que existe sim uma sexualidade infanto-juvenil e que ela pode emergir na sala de aula, e compreender a necessidade de estudar e debater as normatividades relacionadas ao gênero e à sexualidade presentes na sociedade hoje.

O presente texto foi elaborado na perspectiva de um ensaio teórico, fruto de pesquisas bibliográficas aliadas ao diálogo que venho desenvolvendo com alguns professores do Programa de Pós-Graduação do qual faço parte. Início a discussão introduzindo a temática sobre o corpo, e seu lugar nos processos discriminatórios. A seguir, dividirei o desafio da compreensão e da valorização da diversidade sexual em dois: o desafio da diversidade e o desafio da sexualidade. No primeiro, pretendo discutir a questão central da cultura e a tolerância como dispositivo fundamental da educação. No segundo, afunilo para o debate sobre as relações entre sexo e gênero e as barreiras que essa discussão enfrenta na escola hoje. Por fim, concluirei ressaltando o interesse de refletir sobre a prática pedagógica a partir da teorização *queer*.

2 DO DUALISMO CARTESIANO AO PARADIGMA DA CORPOREIDADE

No século XVII, Descartes, em seus escritos sobre a existência do *eu*, divide a realidade em duas categorias fundamentais: a *res extensa* (substância extensa - tridimensional, explicável a partir da física, distinto do domínio do pensamento) e a *res cogitans* (substância pensante - imensurável, inexplicável pela linguagem quantitativa da física, independente da matéria). Com isso, define não apenas a natureza das coisas, mas a natureza do sujeito, dividindo o indivíduo em mente e corpo. A teoria dualista influencia diretamente a identificação do sujeito, em que o *eu* passa a ser coisa pensante.

[...] compreendi, então, que eu era uma substância cuja essência ou natureza consiste apenas no pensar, e que, para ser, não necessita de lugar algum, nem depende de qualquer coisa material. De maneira que esse eu, ou seja, a alma, por causa da qual sou o que sou, é completamente distinta do corpo e, também, que é mais fácil de conhecer do que ele, e, mesmo que este nada fosse, ela não deixaria de ser tudo o que é. (DESCARTES, 2009, Quarta Parte).

[...] tenho, porém, de uma parte, a idéia clara e distinta de mim mesmo como coisa pensante inextensa e, de outra parte, tenho a idéia distinta do corpo, como coisa apenas extensa não-pensante, sendo certo que *eu, isto é, minha alma*, pela qual sou o que sou, *eu sou deveras distinto do corpo e posso existir sem ele*. (DESCARTES, 2008, Sexta Meditação. Grifo meu).

Para a filosofia cartesiana, o ser pensante, o *eu*, é independente da substância extensa, e poderia sobreviver mesmo com a completa destruição do corpo. Apesar de o sujeito cartesiano ser dotado de corpo e mente, ao mesmo tempo separados e inter-relacionados, é a mente que me faz existir, só existo porque penso. O sujeito cartesiano é concebido como racional e consciente, situado no centro do conhecimento.

Se, no século XVII, o dualismo cartesiano foi revolucionário e até hoje reflete no modo de vida das sociedades, no século XX, o paradigma da corporeidade se caracteriza pelo colapso da dualidade corpo e mente. A corporeidade se propõe a juntar corpo e alma, gesto e pensamento. Propõe que o corpo não seja inferior ao pensamento. Pelo contrário, é parte fundamental da condição humana e é através do corpo que nos situamos no mundo, que compartilhamos significados e que nos identificamos socialmente.

Os corpos são produzidos culturalmente, mas sua produção não é totalmente mediada pela linguagem, parte dela é experimentalmente silenciosa. A assimilação da cultura acontece de duas formas principais: por meio da linguagem, como representação do real e inflexão da experiência, e por meio da corporeidade, que se forma na percepção pré-objetiva e no *habitus*. A percepção é pré-objetiva, uma vez considerado que o processo de construção do significado termina no objeto de significação. De acordo com Csordas (2008, p. 105), existem duas dualidades corporais a serem combatidas: o sujeito-objeto e a estrutura-prática. Na primeira, o corpo é um contexto em relação ao mundo, e a consciência é o corpo se projetando no mundo. O corpo pode ser ao mesmo tempo sujeito de significação e objeto a ser significado. Já para a segunda, o corpo socialmente informado é o princípio gerador e unificador de todas as práticas, e a consciência é uma forma de cálculo estratégico fundido com um sistema de potencialidades objetivas. Segundo Bourdieu (1997, p. 03), esse corpo socialmente informado é construído a partir do *habitus* - princípio estruturador das práticas, compartilhado socialmente, com disposição durável adquirida nos processos de socialização.

Estar no mundo, experimentar, só é possível de acontecer pela existência da corporeidade, do não-verbal, do pré-linguístico. O ambiente comportamental é essencial para entender a experiência, pois cada cultura terá uma forma diferente de se enraizar no mundo, de organizar seu *habitus*. Quando não se compartilha desse ambiente, reside a ignorância ou o estranhamento. Podemos então dizer que não existe um corpo natural, um corpo dado. O corpo é a interação do seu estado biológico com o estado psicológico e o ambiente social. É o que Mauss (1974, p. 215) chama de *tríplice consideração*. O estado bio-psicológico identifica as potencialidades do corpo em evidência. É a base a partir da qual o entorno sociocultural poderá exercer influência. A formação do ser humano depende do convívio com outros seres humanos. É por meio desse processo relacional, dialógico, corporal e prestigioso que o indivíduo apreende técnicas, significados e valores, muitas vezes de forma inconsciente. "As técnicas corporais são maneiras como o ser humano, sociedade por sociedade e de maneira tradicional sabem servir-se de seus corpos" (MAUSS, idem, p. 211). As técnicas corporais são simbólicas e construídas, podendo ser relativizadas pelos contextos.

Na contramão das explicações naturalistas dominantes no final do século XIX, os culturalistas vão insistir no fato de que aquilo que chamamos de *natureza* depende de uma interpretação que varia de uma cultura a outra. Para eles, 'a cultura interpreta a natureza e a natureza a transforma. Mesmo as funções vitais são informadas pela cultura [...]. Todas essas práticas do corpo, absolutamente naturais, são profundamente determinadas em cada cultura particular'. (GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 23. Grifo dos autores).

Para Le Breton (2006, p. 07), "a existência é corporal, pois o corpo é o vetor semântico a partir do qual construímos e evidenciamos nossa ligação com o mundo". Ele é o eixo de relação com o mundo, o lugar e o tempo. Nesse sistema relacional, o desejo pessoal de perceber existe ao perceber o desejo do outro. A nossa constituição como ser humano é algo inconcebível sem a presença do outro: é a entrada no mundo simbólico que define o ser humano como ator social. Nele, a existência corporal é socialmente modulável. Dessa forma, o processo de construção do corpo e de apreensão de técnicas corporais nunca está completamente acabado.

O corpo é sujeito criador de sentido e, ao mesmo tempo, produto das relações entre sujeitos (FOUGERAY, 1998, p. 294). Com isso, é no encontro com outro corpo, com um corpo diferente,

que aparece o questionamento do corpo hegemônico como natural. Para Le Breton (2009, p. 15), estudar o corpo é estudar o enraizamento físico e emocional no universo social, cultural e simbólico. O campo das emoções é um idioma para a vida social. As emoções são exteriorizadas porque podem ser compreendidas e refletidas no outro. "O outro é a condição de perpetuidade do simbolismo que o atravessa. O outro é a estrutura que organiza a ordem de significado do mundo". (LE BRETON, idem, p. 37).

O corpo, e com ele suas emoções, seus gestos e suas técnicas, "não é um objeto a ser estudado em relação à cultura, mas é o sujeito da cultura, em outras palavras, é a base existencial da cultura" (CSORDAS, 2008, p. 102). Baseada em uma visão sociocognitiva, concebo as *performances* corporais e as emoções como julgamentos valorativos, embebidas de relações de poder e significados. E sendo os valores e os sentidos variáveis com a cultura, as *performances* e as emoções também terão sua significação, variando de acordo com o grupo cultural ao qual o indivíduo pertence. As variações estão ligadas ao contingente cultural e aos julgamentos socialmente válidos. Devemos considerar que a sociedade da qual fazemos parte abarca várias culturas, várias posturas e diferentes valores. Em uma sociedade multicultural, o estranhamento da diferença no outro desencadeia processos discriminatórios e hierarquizantes. O processo de discriminação repousa no exercício simplista da classificação: "só dá atenção aos traços facilmente identificáveis e impõe uma versão reificada do corpo. A diferença é transformada em estigma." (LE BRETON, 2006, p. 72).

3 O DESAFIO DA DIVERSIDADE

A sociedade contemporânea brasileira envolve uma diversidade de culturas. Contudo é preciso ter cuidado ao afirmar sua multiculturalidade. O multiculturalismo é um fenômeno muito abrangente, o que possibilita diversas definições. São muitos os fatores que dificultam uma leitura linear. Diante disso, o contexto de onde se fala é de importância capital para entendermos seus sentidos e significados. O Brasil é um país construído com uma base pluricultural muito forte,

[...] onde as relações interétnicas tem sido uma constante através de toda a sua história. A nossa formação histórica está marcada pela eliminação do "outro" ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação da sua alteridade. Os processos de negação do "outro" também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos sócio-culturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos à cultura hegemônica. (CANDAU, 2008, p. 17).

Entendendo a exclusão e a negação do diferente como um comportamento ainda fortemente presente em nossa sociedade, pretendo estender o pensamento de Vera Candau para o campo da sexualidade, no qual o pluralismo é negado e transformado em binarismos de gênero e de sexualidade. Mas antes de adentrar na especificidade do assunto, valeria a pena algumas questões: Como se apresenta o pluralismo cultural em nossa sociedade hoje? Por que o multiculturalismo se apresenta como uma temática obrigatória nas discussões sobre sociedade, diferença e educação?

Para Moreira (2002, p. 16 e 17), essas questões podem ser respondidas considerando três orientações: (1) a centralidade da cultura nos fenômenos sociais contemporâneos, (2) a diversidade de culturas dentro de uma mesma sociedade e (3) as relações de poder intrínsecas ao diálogo cultural.

A cultura assume cada vez mais relevo, tanto na estrutura e na organização social como na constituição de novos atores sociais. Tratar a questão cultural é discutir conceitos de diferença, de identidade, de relações de poder e de discurso. Nela, a realidade é construída, as representações são subjetivas, a verdade é relativizada, o discurso é carregado de significados e o conhecimento é um ato político (SEMPRINI, 1995, p. 83). A cultura passa a representar um processo social constitutivo, que cria modos de vida distintos e específicos. Mas essa diversidade convive, paradoxalmente, com fortes tendências de homogeneização cultural.

As várias identidades presentes no espaço social interferem-se mutuamente, articulando-se, muitas vezes, de forma conflitante. Não é possível analisar essas diferenças sem levar em conta que determinadas "minorias" – relacionadas a classe social, gênero, etnia, sexualidade, religião, geração e nacionalidade – têm sido definidas, desvalorizadas e discriminadas por representarem "o outro", "o diferente", "o inferior". As diferenças estão, portanto, sendo produzidas e reproduzidas por

meio das relações de poder presentes no discurso. A produção e a reprodução dessas identidades ocorrem em diversas instâncias sociais, entre elas, a escola.

Para superar os entraves envolvidos nos processos de articulação entre os diferentes, defendo um multiculturalismo propositivo e interativo (CANDAU, 2008, p. 20). A perspectiva propositiva entende o multiculturalismo como uma maneira de atuar, de intervir e de transformar a prática social. Trata-se de um processo político-cultural, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia. A postura interativa ou intercultural considera a inter-relação entre os diferentes grupos culturais presentes na sociedade, concebe as culturas como processos históricos e dinâmicos, encara que as relações culturais são atravessadas por relações de poder, pondera a necessidade de que políticas de diferença convivam em tensão com políticas de igualdade.

A política de igualdade, baseada na luta contra as diferenciações de classe, deixou na sombra outras formas de discriminação étnica, de orientação sexual ou de diferença sexual, etária e muitas outras. É a emergência das lutas contra estas formas de discriminação que veio a trazer a política da diferença. E a política da diferença não se resolve progressivamente pela redistribuição: resolve-se por reconhecimento. (SANTOS, 2001, p. 21).

É na articulação entre as duas, fugindo de um fundamentalismo epistemológico, que acredito estar a base para a promoção do respeito e da dignidade. Como Santos (1997, p. 462) indica, “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.

Por meio do processo educativo, a criança apreende signos e significados, atribui valor às suas atitudes e aprende a distinguir os comportamentos socialmente aceitos. Tanto na família quanto na escola, a criança, ao ser reconhecida como um ser existente, passa a se estabelecer como sujeito. Nessas experiências, por meio de reforços positivos e negativos, o indivíduo aprenderá quais são os sinais e os símbolos a serem manejados de forma a ser aceito no contexto sociocultural no qual ele se insere. Para Le Breton (2009, p. 16), “a educação visa garantir condições próprias à criança para a interiorização da ordem simbólica”. Em função da cultura corporal de seu grupo, ela modela sua linguagem; seus gestos; a expressão de seus sentimentos; suas percepções sensoriais e suas atitudes corporais, aprendendo o que pode ser público e o que deverá ser guardado no silêncio.

O impasse se encontra quando as atitudes e os comportamentos infantis se mostram diferentes, e até mesmo opostos, ao que a escola selecionou como correto e importante de ser ensinado e aprendido. A diferença pode ser, e vem sendo, construída negativamente por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros”. O fato de ser diferente frente a uma cultura ou comportamento dominante parece reforçar estigmas, em vez de explorar o diálogo. Os estigmas, o preconceito e a discriminação incitam ao ódio e à repulsa em relação aos diferentes. É um fim em si mesmo. Ser diferente é causa e efeito da exclusão. Muitas crianças e adolescentes estão sendo vítimas desse processo.

A diferença é antes de tudo uma realidade concreta, um processo humano e social, que os homens empregam em suas práticas cotidianas e encontra-se inserida no processo histórico. Assim, é impossível estudar a diferença desconsiderando-se as mudanças e as evoluções que fazem dessa idéia uma realidade dinâmica. Constatada em determinado momento e sociedade, qualquer diferença é, ao mesmo tempo, um resultado e uma condição transitória. Resultado se considerarmos o passado e privilegiarmos o processo que *resultou* em diferença. Mas ela é, igualmente, um estado transitório, se privilegiarmos a continuidade da dinâmica, que vai necessariamente *alterar* este estado no sentido de uma configuração posterior. (SEMPRINI, 1995, p. 11. Grifos do autor).

Nesta perspectiva, acredito que é possível trabalhar no sentido de mudar o futuro *resultado* dessa *condição transitória* que é a diferença. Sair da condição de distância e preconceito, na qual o outro é inferior, para chegar à condição de diálogo e respeito, na qual o outro é reconhecido como sujeito. E é na educação o principal espaço de funcionamento desse trabalho. “Como a educação qualquer que seja ela, está integralmente centrada na cultura, pode-se entender porque os multiculturalistas fizeram da instituição escolar seu campo privilegiado de atuação.” (GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 14).

Com a universalização da Educação Básica no Brasil, passa a ser possível encarar a escola como um importante espaço de socialização de valores e conhecimentos, em que a maioria de nossas crianças irá passar alguns anos de suas vidas. Por isso, a escola deveria se posicionar como uma

instituição preocupada com a formação ética desses cidadãos. É na escola que o *olhar panóptico do professor*¹ possibilita a vigilância de posturas inconcebíveis de preconceito e pode, então, direcioná-las para o convívio com as diferenças de forma tolerante.

Por meio de mecanismos imperceptíveis e naturalizados, o discurso institui e demarca lugares. O currículo fala de alguns sujeitos, destaca histórias e saberes de alguns grupos. Os saberes das ciências e das artes trazem teorias e conteúdos específicos e reclamam a representação de toda a sociedade. Pensar em uma cultura única é pensar num currículo homogeneizador que não proporciona debate nem reflexão crítica. Nele, a negação e a diferenciação dos sujeitos atravessam as práticas escolares de forma velada. Uma proposta pedagógica que vise articular a cultura escolar e a diversidade cultural dos alunos deve repensar todas as suas instâncias: linguagem e comportamento dos professores, exemplos utilizados em sala, relações entre os estudantes, preconceitos presentes no ambiente escolar, conteúdos curriculares, formação inicial e continuada de professores, materiais didáticos e processos de avaliação (ANDRADE, 2009a, p. 43). Pois, sem dúvida, em todos esses processos não deve permanecer a busca por uma escola igualitarista, ou seja, um modelo indiferente à pluralidade presente. Nem tampouco a busca por uma escola diferencialista, isto é, um modelo que selecione a entrada de seus alunos por uma característica cultural específica, por exemplo, uma escola só para meninos.

Connell (1995, p. 14) afirma que os elementos sociais inseridos no discurso da prática pedagógica “possuem significados diferentes para crianças de origens sociais e culturais diferentes”. Por isso, um dos principais desafios para os educadores é como promover o diálogo simétrico entre as diferentes culturas presentes no cotidiano escolar. Retomo e insisto que é preciso envolver nossos alunos na luta pela igualdade e no convívio com a diferença, tanto dentro como fora da escola. Nesse sentido, a educação intercultural, baseada em um multiculturalismo interativo, pode trazer duas importantes contribuições: “colaborar com o combate à intolerância e a todas as formas de discriminação, e desenvolver práticas pedagógicas que articulem a igualdade e a diferença, superando os sentimentos de estranheza, medo e hostilidade” (ANDRADE, idem, p. 46). A perspectiva intercultural pretende respeitar a diferença e integrá-la ao todo, e dessa forma promover a igualdade. Ela pretende construir uma sociedade verdadeiramente democrática e plural que articule políticas de diferença identitária e políticas de igualdade social. Dentro dessa perspectiva, a educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação entre diferentes sujeitos, em que se pretende promover o reconhecimento do outro por meio do diálogo.

Nesse ponto, também surgem algumas questões: como a formação em valores deve estar presente na escola hoje? Como estabelecer o conteúdo moral que deve ser ensinado? Existe um mínimo comum de valores aplicável? Como estabelecer esse conjunto mínimo de regras e valores universalizáveis às diferentes culturas?

Se considerarmos a necessidade de caminhar para uma sociedade que respeite as diferenças, é imprescindível uma formação ética voltada para a construção de valores e comportamentos aceitáveis. É nesse sentido que Andrade (2009b) irá trazer o conceito de tolerância. Para o autor, tolerar é um valor-atitude fundamental para uma educação intercultural dentro de mínimos éticos entrecruzados. Tolerar é um dos passos a ser dado na direção da aceitação da diversidade, do diálogo e da troca cultural. A tolerância é a certeza do respeito e de uma ética mínima presente, não só para o cotidiano escolar, mas para toda a sociedade. Neste sentido, é necessário “construir valores para uma agenda mínima no campo da ética e da prática pedagógica” (Idem, p. 166). Essa agenda mínima deve ser construída de forma coletiva e participativa, de modo a ser exigível e aplicável.

4 SEXUALIDADE E CONFLITO

O gênero é uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais. “Significa a dimensão dos atributos culturais alocados a cada um dos sexos em contraste com a dimensão anatômico-fisiológica dos seres humanos” (HEILBORN, 1993, p. 51). Gênero conota a dimensão psicológica e cultural, construída historicamente, baseada nos estereótipos e padrões sexuais de feminino e masculino, que envolvem relações de poder nas diversas instituições sociais. Segundo essa visão, a cultura moldaria o corpo inerte e diferenciado sexualmente. Mas, o gênero é só isso? Indo além,

[...] podemos analisar gênero como uma sofisticada tecnologia social heteronormativa, operacionalizada pelas instituições médicas, lingüísticas, domésticas, escolares e que produzem constantemente corpos-homens e corpos-mulheres. Uma das formas para se reproduzir a heterossexualidade consiste em cultivar os corpos em sexos diferentes, com aparências "naturais" e disposições sexuais diferentes. (BENTO, 2006, p. 01).

A heterossexualidade constitui-se em uma matriz que conferirá sentido às diferenças entre os gêneros. Da mesma forma, a reiteração das diferenças de gênero garante o discurso da heteronormatividade. Reiterar é um reforço das práticas, é uma repetição de atos e normas, por meio dos quais o gênero existe. As diferenças de gênero vivem através das roupas que vestem os corpos, dos gestos relacionáveis a homens ou mulheres, dos comportamentos esperados, do discurso presente nas relações sociais. Para Butler (2010, p. 167), esses atos revisados e reforçados no tempo são *performatividades de gênero*. "A performatividade não é um ato singular, pois ela é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas. E na medida em que ela adquire status de ato no presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais ela é uma repetição". Vale lembrar que, segundo a teoria do discurso, um ato performativo é aquela fala que efetua ou produz aquilo que ela nomeia.

A imagem que um indivíduo tem de si é construída a partir de modelos que a sociedade oferece, nos quais se determinam suas possibilidades e limites, e o que se espera dele. Para Bourdieu (1997, p. 02), as propriedades corporais são produtos sociais: as características em vigor se hierarquizam a partir das propriedades mais frequentes entre os dominantes (masculino) e as mais frequentes entre os dominados (feminino). Bourdieu (1999, p. 32) enfatiza a existência de uma *somatização das relações de dominação*, por meio da qual se inscrevem nos corpos e nas mentes dos sujeitos dominados determinados gestos, posturas, disposições ou marcas da sua subordinação. Ao longo da história, o corpo-mulher foi um sujeito subordinado ao corpo-homem e, ainda hoje, diferentes processos de culpa e constrangimento constroem a imagem da mulher, o que colabora para a edificação de um modelo de corpo, de atitudes e de valores. Isso não significa que não exista um esforço para a formação do corpo-homem.

Podemos observar, em diferentes sociedades, dispositivos de construção de um bio-poder. O corpo está sempre atado a símbolos, que são diferentemente experienciados pelos gêneros. "As características físicas e morais dependem das escolhas culturais e sociais e não de um gráfico natural que fixaria ao homem e à mulher um destino biológico" (LE BRETON, 2006, p. 66). As qualidades atribuídas ao sexo "dependem da significação corporal que lhe damos e às normas de comportamento implicadas" (LE BRETON, idem, p. 68). As práticas sociais, ao afirmarem o gênero como constituição física do sujeito, delimitam que o sujeito é. No entanto a condição do homem e da mulher não se inscreve em seu estado corporal, ela é construída socialmente. O sujeito, em sua trajetória, não é, ele está sendo.

Da mesma forma, "a heterossexualidade, longe de surgir espontaneamente de cada corpo recém-nascido, inscreve-se reiteradamente através de operações constantes de repetição e de recitação dos códigos socialmente investidos como naturais" (BENTO, 2006, p. 02). O conflito emerge quando os investimentos discursivos não são suficientes para que o sujeito desempenhe com êxito o papel de gênero e a heterossexualidade que lhe cabe; quando a sexualidade que vem sendo censurada, reprimida pela sociedade, se mostra em palavras e gestualidade; quando há *confissão*² do que foge à norma; quando os indivíduos reclamam a pluralidade sexual que não cabe no sistema binário, nem no estereótipo de "outro"; quando o outro é trans, é bi, é drag. Como confirma Heilborn (1993, p. 57), "o individualismo desprivilegia a totalidade mediante o deslocamento valorativo para a singularidade e autonomia das partes", o que implica a diferenciação, reclama igualdade e mina a possibilidade de englobamento simbólico. Na contemporaneidade, é urgente repensar os binarismo e desconstruir as dicotomias.

5 SEXUALIDADE NA ESCOLA: SILÊNCIO, HOMOFOBIA E SEXISMO

Nos múltiplos espaços e instâncias onde se observa a construção de diferenças na escola, a linguagem talvez seja a mais eficaz, tanto porque constrói e atravessa todas as nossas práticas, quanto porque o significado de palavras e expressões já foi naturalizado e é dificilmente

problematizado. Dessa forma, que tipos de mensagens são transmitidos na escola? Dizemos as mesmas coisas a meninas e meninos? Quais as atitudes e mensagens não-verbais utilizadas? Por exemplo, usar o masculino genérico na comunicação verbal e escrita não é apenas uma forma comum de se manifestar, “é a expressão da discriminação sexista acumulada ao longo da história e o reforço ao modelo lingüístico androcêntrico” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 90). Sobre as mensagens não-verbais, Martinez (1997, p. 263) aponta as imagens de livros didáticos, em que a família é composta recorrentemente de um pai trabalhador, uma mãe dona de casa e um casal de filhos. Imagens como estas não influenciam apenas as expectativas dos alunos sobre o que cabe ao homem e à mulher, mas o conceito que o aluno forma sobre família e sexualidade, já que não se reconhece como “normal” uma família formada por dois pais ou duas mães.

Louro (2008, p. 67) afirma “que tão ou mais importante do que é dito, é o que não é dito, aquilo que é silenciado. O silêncio, no caso das diferenças de gênero e sexo, além de reproduzir a discriminação, parece ser a garantia de uma ordem”. A inocência, reforçada na ignorância, é o instrumento mantenedor de valores e comportamentos. Existe a esperança de que o não-dito mantenha os alunos longe de curiosidades e desejos. Não poderiam ser melhores exemplos para isso a negação da sexualidade da criança e a censura reforçada do homossexual. Ao não abordar essa temática, a escola tenta garantir a manutenção da heteronormatividade. Ao silenciar os “outros”, ou as outras opções possíveis, tem-se a esperança de que a criança nunca as descubra e, muito menos, que não opte por elas. Contudo, além de não evitar a presença da diversidade sexual no ambiente escolar, essa postura força esses indivíduos a exercerem sua sexualidade na clandestinidade e consente silenciosamente com insultos e gozações direcionadas aos corpos-mulheres e aos corpos-não-heterossexuais. São os corpos-estigmas: corpos diferentes que passam a carregar a marca social do desvio e do ridículo, e ficam expostos aos constrangimentos homofóbicos e sexistas.

A instituição escolar retifica esse processo, pois reafirma as relações de dominação no trato diferenciado dado a meninas e meninos. As atividades pedagógicas incentivam certas posturas, habilidades e gestos a serem seguidos, aqueles esperados de acordo com as *performances* do gênero. No contexto escolar, as salas de aulas têm muito bem demarcado o território masculino frente ao feminino. Muitas vezes, não se aceita o cruzamento de fronteira de uma identidade esperada ao território contrário. É como se houvesse um cartaz sinalizando que o menino não pode gostar de moda e a menina não pode entender de futebol. Essa preocupação funda-se na necessidade de regulação da ordem heterossexual. Ao ultrapassar a fronteira de gênero, a criança vai além e ameaça transgredir a norma heterossexual.

Qual o espaço de expressão da diferença? Como um indivíduo não heterossexual pode exercer sua sexualidade? E mesmo sendo heterossexual, como é possível apreender e compartilhar signos do gênero “oposto”? Não existe! Não pode! Não é possível! A criança diferente, no sistema escolar que temos hoje, aprende que seus desejos não são normais, que não podem ser ditos, que devem ser escondidos. Ela aprende uma lição significativa na escola: a lição do silêncio e da dissimulação. Reside, então, a dúvida: onde fica a possibilidade de dignidade para uma criança que precisa se reconhecer no que aprendeu a rejeitar?

Eliminar o sexismo e a homofobia da escola, segundo a concepção aqui defendida, requer mais que o cuidado na linguagem, requer uma mudança de postura: igualdade de atenção e de tratamento a meninos e meninas; respeito à diversidade sexual; renovação dos valores e atitudes; e reformulação dos conteúdos educativos. É necessário força e disposição para interferir no jogo de poder. A prática pedagógica intercultural, neste sentido, exige um compromisso com a transformação social e deve sempre questionar a escola em termos das diferenças de etnia, classe, poder, gênero, sexo e religião.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O MITO DA IGUALDADE SEXUAL E A TEORIZAÇÃO QUEER

Quando projetamos a ideia de democracia na escola, a primeira coisa que nos vem à mente é a democratização do acesso: a oportunidade concreta de todos frequentarem a escola. Contudo democracia, segundo Connell (1995, p. 30), “implica num processo coletivo de tomada de decisão”, no qual todos os cidadãos tenham uma voz igual. E não é possível promover a democracia onde

os cidadãos estão limitados a passivos receptores de decisões tomadas por outros. Uma educação democrática pensa também nos projetos pedagógicos que estão na base do firmamento de cada cultura educativa em sua especificidade. Nela, desdobram-se reflexões sobre hierarquias, particularismos e relações de autoridade externas à sala de aula, e revela-se a reivindicação de uma postura social crítica e do respeito à pluralidade cultural.

A relação entre direitos humanos, diferenças culturais e educação nos coloca no horizonte da afirmação da dignidade humana como referência central. “Trata-se de enxergar uma proposta alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional” (CANDAU, 2009, p. 171). Para Connell (1995, p. 21), um currículo democrático precisa reverter a hegemonia dos grupos dominantes para buscar a justiça social e a produção de um conhecimento capaz de fazer crescer e desenvolver. Nesta perspectiva, para promover a justiça social, devemos desenvolver o currículo a partir dos interesses dos grupos subjugados. Deve-se ir além da justiça distributiva, como a igualdade de acesso, para efetivar uma prática mais justa de seleção e organização do conhecimento no currículo, visando à igualdade de identificação, à permanência na escola e à conclusão da trajetória escolar. Ou seja, construir um currículo comum para todos dentro de uma visão contra-hegemônica e que valorize a diversidade cultural.

Reunidos pela universalização da escola básica, nossos meninos e meninas jamais tiveram tantas coisas em comum no que se trata de formação e sociabilidade escolares. No entanto continuamos a oferecer possibilidades de construção cultural distintas a nossas crianças. A formação de comportamentos e de valores ainda está perpassada por diferentes expectativas de gênero e sexualidade que marcam o corpo e as emoções experienciadas por esses estudantes, dentro e fora do ambiente escolar.

Muito vem sendo discutido sobre as questões de diversidade sexual na nossa sociedade hoje: os direitos jurídicos, a expressão de sentimentos, a exposição do desejo. Contudo é um engano achar que atingimos a igualdade e o reconhecimento pelo simples fato de aceitar que o “outro” pode coexistir. Precisamos superar o mito da igualdade sexual e compreender que não há “outro”, mas sim “outros”, e nesses todos há o “eu”. Por mais que os primeiros passos estejam sendo dados, ainda será uma longa caminhada para o reconhecimento digno da pluralidade sexual.

Concordo com Barreiros (2006, p. 25), quando ela aponta que “o enfrentamento da perspectiva crítica com as questões postas pelo pós-modernismo ajudará a primeira a buscar uma visão mais rica e complexa, que permita melhor compreender as relações entre cultura, conhecimento e poder”. É preciso superar uma prática pedagógica voltada para o sujeito pronto, o aluno padrão. E reconstituir a didática dentro de sua tríplice fundamental: dominar as técnicas, desenvolver as relações e trabalhar em prol de uma transformação sociopolítica (CANDAU, 2010, p. 23).

Contudo desenvolver as relações não pode estar baseado em livre escolha ou intuições afetivas. Defendo que é preciso debater o respeito às diferenças que nos constituem, que é preciso entender os gestos e a linguagem que nos caracterizam, que se faz urgente restabelecer as normas e as exigências possíveis dentro de uma reflexão plural e participativa.

Acredito que não podemos mais pensar a identidade como única e imutável. Somos a coexistência de atravessamentos identitários. Atravessamos as fronteiras culturais dentro de nós mesmos. Somos a diferença. E os diferentes posicionamentos que nos constituem nos colocam no mundo de forma heterogênea e singular. As propriedades sociais estão continuamente em construção e em conflito com nossa identidade fragmentada. É o efeito das práticas discursivo-culturais inerentes às relações de poder em que nos encontramos. Dessa forma, somos seres que podem atravessar as barreiras culturais que nos foram impostas. E pensar na teorização *queer* pode nos ajudar a conceber essa fluidez de fronteira.

A abordagem *queer* desestabiliza a posição privilegiada da heteronormatividade, à qual é dado o direito de tolerar as outras sexualidades, objetiva colocar ostensivamente o dedo no cerne da questão, ao não contemplar qualquer sentido de normalidade para a sexualidade, inclusive a heterossexualidade. (MOITA LOPES, 2008, p. 139).

Dessa forma, um posicionamento *queer* defende o entendimento da sexualidade como dinâmica e cambiante, ou seja, compreende que os objetos de desejo e as *performances* de sexualidade são mutáveis. Nesse ponto, acarreta a desestabilização da matriz heterossexual por meio da qual o desejo tem sido historicamente avaliado, justificado e legitimado. A partir desta perspectiva, refletir sobre a epistemologia *queer* pode trazer ganhos importantes para a educação, principalmente no campo da ética, da didática, do discurso, do currículo e da convivência com a diferença.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Marcelo. A diferença que desafia a escola: apontamentos iniciais sobre a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. In: ANDRADE, Marcelo (Org.). *A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural*. Rio de Janeiro: Quartet, 2009a. p. 13-48.
- ANDRADE, Marcelo. *Tolerar é pouco? – Pluralismo, mínimos éticos e práticas pedagógicas*. 1. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2009b.
- BARREIROS, Cláudia Hernandez. Da didática fundamental ao fundamental da didática intercultural: percursos de uma pesquisadora do campo. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. p. 19-29.
- BENTO, Berenice. *Corpos e próteses: dos limites discursivos do dimorfismo*. Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: Gênero e Preconceito. Simpósio 16: Sexualidades, corporalidades e transgêneros: narrativas fora da ordem. Santa Catarina, 2006. Disponível em: <www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/B/Berenice_Bento_16.pdf>. Acesso: 29 jun. 2010.
- BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. Tradução: Maria Helena Khuner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. Comentários provisórios sobre a percepção social do corpo. Tradução de Sonia Giacomini. *Actes de La Recherche en Sciences Sociales*. Paris: College de France, n° 14, 1997.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado – Pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 151-172.
- CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *A didática em questão*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13-24.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 154-173.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.
- CONNELL, Robert William. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, Luis Heron; AZEVEDO, Jose Clovis (Orgs.). *Reestruturação curricular – Teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 11-35.
- CSORDAS, Thomas. A corporeidade como um paradigma para a Antropologia. In: CSORDAS, Thomas. *Corpo, Significado, Cura*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 101-146.
- DESCARTES, René. *Discurso do Método*. Tradução de Enrico Corvisieri. Documento digital veiculado pela UFSC. Disponível em: <www.cfh.ufsc.br/~wfil/discurso.pdf>. Acesso: 01 abr. 2009.
- DESCARTES, René. *Meditações sobre a filosofia primeira*. Tradução de Fausto Castilho. 1. reimp. Campinas: UNICAMP, 2008.
- FOUCAULT, Michael. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.
- FOUCAULT, Michael. *Vigiar e punir*. História da violência nas prisões. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FOUGERAY, Sylvie. Do corpo na antropologia à antropologia do corpo. *Revista Antropológicas*. Recife: PPGA/UFPE, n. 7, p. 289-296, 1998.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HEILBORN, Maria Luiza. Gênero e hierarquia: A costela de Adão revisitada. *Revista de Estudos Feministas*. Florianópolis: USFC, ano 1, n. 1, p.50-82, jan/abr 1993.

LE BRETON, David. *As paixões ordinárias*. Tradução de Luis Peretti. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARTINEZ, Sílvia Alice. A. Questões de gênero e formação de professores/as. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 251-268.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. Tradução de Mauro Almeida. São Paulo: EPU/EDUSP, vol. 2, p.211-233, 1974.

MOITA LOPES, Luis Paulo. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 125-148.

MOREIRA, Antonio Flávio. Currículo, Diferença cultural e Diálogo. *Educação & Sociedade*. Campinas: ano XXIII, n. 79, p.15-38, ago 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. Dilemas do nosso tempo: Globalização, multiculturalismo e conhecimento. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, vol. 26, n. 1, p. 13-32, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma concepção intercultural dos direitos humanos. In: SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Lua Nova, 1997. p. 433-470.

SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Bauru: Edusc, 1995.

VIANNA, Cláudia, UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 34, n. 121, p. 77-104, abr. 2004.

NOTAS

¹ A concepção de *poder disciplinar* de Foucault (2008) nos auxilia a compreender os processos de construção dos corpos escolares e da incorporação de um comportamento corporal e emocional. Esses corpos são produzidos a partir de um conjunto de estratégias discursivas e não discursivas, fundamentadas na vigilância das condutas apropriadas. Daí a referência ao *olhar panóptico do professor*, em equivalência a uma das características do poder disciplinar foucaultino.

² Foucault (2009) nos auxilia a compreender o processo de construção do dispositivo discursivo e normativo da sexualidade. Para Foucault, a sexualidade tem sido bruscamente escondida no campo privado da vida e empurrada para norma heterossexual. Para ele, desde o século XVI, o sexo tem sido incitado a confessar-se. É justamente a confissão que promove a vigilância e o controle. Ao mesmo tempo em que o discurso forma, ele informa. E, com isso, confere poder a quem escuta. Diversas instituições presentes na sociedade moderna irão reclamar o direito de escutar.