

A diferença dos outros: discursos sobre diferenças no curso Gênero e Diversidade na Escola da UFSCar

Anna Paula Vencato¹

Resumo: Este texto embasa-se na experiência como docente no curso Gênero e Diversidade na Escola/UFSCar. Parto da observação dos fóruns de interação entre cursistas e tutores/as e demais instâncias administrativas/pedagógicas. Inicialmente, contextualizo brevemente o GDE. Depois, falo sobre as principais questões que aparecem no debate sobre o respeito às diferenças nas interações entre cursistas. Ao final, discuto como a compreensão do debate acerca do respeito às diferenças faz-se fundamental para a produção de práticas pedagógicas que efetivem processos de escolarização efetivamente democráticos.

Palavras-chave: diferença; educação; formação continuada docente; gênero e diversidade na escola.

The difference of the others: discourses on differences in the course Gender and Diversity in School/UFSCAR

Abstract: *This text underlies our experience in teaching the course in Gender and Diversity in School/UFSCAR. It is grounded by the observation of forums for interaction among course students and tutors and also other administrative/educational instances. Initially, I briefly contextualize the GDE. Then I explore the main*

1 Instituto de Ciências Sociais e Comunicação – Universidade Paulista (UNIP) – São Paulo – Brasil – apvencato@gmail.com.

issues that appear in the debate about respect for differences in the interactions between course participants. Finally, I discuss how the understanding of the debate about respect for differences is essential for the production of educational practices and processes that enforce effectively democratic schooling.

Keywords: *difference; education; continuing teacher education; gender and diversity in school.*

Introdução

Este texto embasa-se em e é inspirado por minha experiência como professora e conteudista do módulo “Diferenças” ao longo dos anos de 2012 e 2013 no curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Parte da observação dos fóruns de interação entre cursistas e tutores/as e, também, mais amplamente, entre tutores/as, coordenadores/as de módulo e demais instâncias administrativas e pedagógicas envolvidas. Início fazendo uma breve contextualização do GDE. Depois, falo sobre as principais questões que aparecem no debate sobre o respeito às diferenças nas interações entre indivíduos que participam do GDE. Mais tarde, encerro discutindo como uma compreensão do debate acerca da inclusão e do respeito às diferenças faz-se fundamental para a produção de uma prática pedagógica e de uma escola que cumpra seu papel socializador e pedagógico e, ao cabo, na produção de uma escola e de um processo de escolarização efetivamente democráticos.

Início citando um relato que me parece fundamental para ilustrar as razões pelas quais um curso como o GDE é importante e necessário como política pública de formação continuada docente. Embora não tenha sido produzido dentro do GDE, este depoimento, publicado por uma mulher que também é *trans*², de 30 anos, branca, em seu perfil em uma rede social, que possui dois cursos superiores e uma pós-graduação e é analista de sistemas e, faz algum tempo, está desempregada. Em sua fala, temos um pequeno panorama das violências a que foi exposta em sua vivência escolar em razão de seus comportamentos já não se adequarem, desde a infância, aos padrões de gênero impostos ao modelo de pessoa que deveria ser a partir do momento em que, ao nascer, seu sexo foi assignado. Ela conta:

Usei óculos dos 4 aos 7 anos de idade, e a armação do óculos terminava em uma bolinha que ficava abaixo da orelha, de forma a parecer que eu usava um

2 Termo utilizado pela autora das falas para falar de si, alternadamente com o termo transexual. Em alguns contextos, contudo, trans pode fazer referência também a transgêneros/as.

brinco de bolinha em ambas as orelhas. Diariamente as outras crianças diziam que eu era gayzinho, viadinho, mulherzinha; usava brinco IGUAL bichinha. Eu odiava futebol, então ouvia dos meninos que eu era gayzinho, só podia. E perguntavam a mesma coisa: “que time você torce?”, “você gosta de futebol?” o tempo todo, sem cessar, mesmo já sabendo, por prazer sádico de em seguida me tachar de boiola, viado. Eu gostava de brincar muito com outras meninas, logo, para os meninos, eu era menininha, bicha louca, bambi. Um dia um desses me xingou de todos os nomes possíveis, abaixou a cueca e mostrou o pênis dele e disse: olha aqui o que é ser macho, chupa! De onde será que crianças tão novas tiravam que brinco é coisa de “bichinha”, que não gostar de futebol era coisa de “viadinho”, que gostar de brincadeiras tidas por femininas só podia ser coisa de “bicha louca”? Por que será que crianças em tão tenra idade provocavam atos tão agressivos? Eu vou dar a minha resposta: as imposições e regras violentas de gênero, calcadas na misoginia e ditadas pelo patriarcado, propagadas o tempo todo pela sociedade, desde o dia que você nasce” (9 de novembro de 2013).

Em outro depoimento, ela continua:

Como funcionam geralmente as aulas de educação sexual – imantadas sob o capuz da ciência sexual?

Exibe-se dois corpos nus, um está configurado com uma vagina, útero e ovários, aí a professora ou professor diz assim: Vejam, aqui está a mulher.

O outro está configurado com um pênis, próstata e saco escrotal, aí a professora ou professor diz assim: Vejam, aqui está o homem.

Nisso, as pessoas trans* foram para o espaço. Se por exemplo tiver uma aluna transexual na sala, que se reconhece como mulher, automaticamente será apontada como “mulher de mentira” pelos demais, dado que se engessou ser mulher e ser homem a determinadas anatomias.

Em seguida se diz que o pênis encontra a vagina, acontece a “cópula”, espermatozoide encontra óvulo e se dá a gravidez. E a aula termina.

Assim, as relações não heterossexuais também são mandadas para o espaço, um espaço onde as pessoas continuam ignorantes e desnaturalizando relações sexuais diferentes do encontro homem cis hétero + mulher cis hétero.

Com isso, prossegue o preconceito, sob o endosso da educação escolar (10 de novembro de 2013).

A primeira fala diz respeito à sociabilidade entre crianças na escola. A segunda sobre como os conteúdos escolares apresentam a meninos e meninas

a questão da diferença sexual, pautando também o debate do que é esperado em termos de comportamentos sociais de ambos a partir do reconhecimento de suas anatomias. Ambos os relatos falam sobre experiências violentas, sofrimento, exclusões. Na primeira, a exclusão está nos gestos, palavras e atitudes de outras crianças. Na segunda, naquilo que não se fala: na impossibilidade dos conteúdos escolares de incluir identidades de gênero não cisgêneras³ e orientações sexuais não heterossexuais em seus discursos. Ainda, gostaria de acrescentar à análise dela a impossibilidade da escola de incluir também experiências que estejam fora do escopo das relações heterossexuais com fins de reprodução, uma vez que não reconhecem que o exercício da sexualidade, com muita frequência, extrapola os limites da fecundação de um óvulo por um espermatozoide. As falas ilustram como as diferenças são, no cotidiano escolar, transformadas em desigualdades. O depoimento ilustra a experiência de inúmeros sujeitos – com trajetórias e especificidades próprias – que cotidianamente sofrem inúmeras violências e exclusões no ambiente escolar. Historicamente, é possível afirmar que a escola, o sistema de ensino e todas as pessoas que o movem têm dificuldades em lidar com a questão das diferenças. Essa dificuldade é reflexo, também, da falta de uma formação para se lidar com essas questões. É a partir deste debate que se estrutura o GDE como política pública de formação continuada docente.

Contextualizando o GDE

O curso Gênero e Diversidade na Escola surgiu no ano de 2005, quando a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) do governo federal brasileiro e o Conselho Britânico iniciaram uma discussão para a viabilização de um curso de formação em gênero e feminismo cujo público-alvo deveria ser o corpo docente de escolas públicas e que conformaria uma política pública de formação continuada de professores/as.

De acordo com a página da SPM, a ampliação dos diálogos estabelecidos por esta parceria levaram à idealização de um curso que não apenas contemplaria o debate de gênero (e feminismos), mas que também versaria sobre as relações étnico-raciais e a orientação sexual. O desenvolvimento do projeto do curso, que resultaria em uma turma-piloto, contou na elaboração também com a participação de outras instituições, notadamente a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Secretaria de Educação a Distância, ambas do Ministério da Educação (MEC); a Secretaria Especial de Políticas de

3 Termo bastante utilizado pela militância identificada como trans e feminista, tanto internacional quanto brasileira, que significa que o gênero de uma pessoa está de acordo com o sexo que lhe foi assignado ao nascer.

Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Na turma-piloto foram ofertadas 1.000 vagas, com uma taxa de evasão baixa para essa metodologia de ensino (19%). A baixa taxa de evasão resultou na inclusão do curso na rede da Universidade Aberta do Brasil (UAB), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do MEC. Com a inserção do curso nos quadros da UAB, este passou a ser ofertado através de convênios com universidades públicas de diversas unidades da federação.

Inicialmente, foi desenvolvido em parceria com o CLAM/IMS/UERJ, que o desenvolveu em diversos estados do país concomitantemente. Nesta primeira edição foi elaborado material didático-pedagógico a ser utilizado no curso. Mais tarde, conforme assinalado, o curso passou a ser desenvolvido por diversas instituições de ensino superior do país. Com esta passagem, o primeiro material elaborado poderia ou não ser utilizado pela instituição proponente. Alguns lugares optaram por continuar utilizando o material elaborado para a primeira edição do curso, outras, como foi o caso da UFSCar, optaram por desenvolver seu próprio material. Na UFSCar, em 2010, publicou-se o livro *Marcas da diferença no ensino escolar*⁴, que passou a ser o material didático de base do curso nas edições seguintes.

De acordo com informações da página na internet da UFSCar, a primeira oferta do curso ocorreu em 2009. Depois disso, o curso teve uma edição em 2012 e, em 2013, teve sua terceira edição. O curso é lotado no Departamento de Sociologia da UFSCar, tendo sido coordenado por dois professores deste. A ideia do curso é ofertar formação continuada para professores/as, e outros/as profissionais da educação de escolas públicas federais, estaduais e municipais do estado de São Paulo. Para participar do curso é necessário que o/a inscrito/a seja portador/a de diploma de curso superior. Profissionais oriundos/as de escolas privadas podem participar do curso desde que existam vagas remanescentes.

O GDE tem por objetivo que, ao término do curso,

[...] as informações, o material didático e os debates suscitem uma reflexão crítica que resulte em modificações substantivas na prática docente dos(as) professores e professoras da rede pública de ensino básico, no que toca a sua sensibilização às questões das relações de gênero, étnico-raciais e da

4 O livro é fruto dos debates empreendidos após a oferta da primeira turma do GDE pela UFSCar e é organizado por Richard Miskolci. Divide-se nos capítulos: A cultura e a escola, de Elizabeth Macedo; Gênero, de Iara Beleli; Sexualidade e orientação sexual, de Richard Miskolci; Relações étnico-raciais, de Valter Roberto Silvério (Org.), Karina Almeida de Souza, Paulo Alberto Santos Vieira, Tatiane Cosentino Rodrigues e Thais Santos Moya; Curso Gênero e Diversidade na Escola: a experiência da Universidade Federal de São Carlos, de Fernando de Figueiredo Balieiro, Priscilla Martins Medeiros, Thais Fernanda Leite Madeira e Tiago Duque.

diversidade de orientação sexual e ao seu comprometimento com o respeito às diferenças e o convívio com a diversidade⁵.

Isso porque se preocupa com a lacuna existente nos cursos de formação de professores/as (tanto na formação acadêmica quanto na continuada) acerca das discriminações e dos preconceitos de gênero, étnico-raciais e de orientação sexual. Para tanto, visa a instrumentalizar docentes da rede pública para lidar com essas questões de forma a evitar e não ampliar as exclusões às quais alguns indivíduos são historicamente submetidos no ambiente escolar, nas práticas pedagógicas e, mesmo, nos conteúdos curriculares, de acordo com os princípios de respeito aos direitos humanos. Nesse contexto, um dos propósitos do GDE é “desmistificar a crença segundo a qual as atitudes em relação ao racismo, ao sexismo e à homofobia são uma questão de foro íntimo, orientadas por concepções morais ou religiosas privadas” (Henriques et al., 2007: 54).

A questão das diferenças e a escola

Voltando aos depoimentos citados no início do texto, permito-me fazer uma pequena digressão para fora da questão específica do gênero e das sexualidades. Não porque esta seja questão secundária aqui: não é. Início com a questão mais ampla das diferenças porque gênero e sexualidade são marcadores sociais destas, as quais coexistem e se articulam na vida de cada um/a de nós e entram nas vivências escolares de alunos e alunas, professores e professoras, funcionários e funcionárias em inúmeras violências e diferentes silenciamentos e exclusões que perpassam seus cotidianos. Essas exclusões aparecem com frequência nas piadas, risadas e violências físicas e/ou simbólicas e, aos poucos, empurram para fora do espaço da escola todas as pessoas que não se encaixam em certo padrão normativo ou, ao menos, não contemplam em suas *performances* na vida social a expressão pública desse padrão normativo, já que sabemos, conforme Erving Goffman (1985), que todos/as nós desempenhamos diversos papéis sociais no curso de nossas vidas e usamos máscaras nas interações sociais que exercitamos ao longo de nossa existência, as quais podem variar substancialmente em múltiplos contextos.

Estou fazendo a opção aqui por usar o termo diferença em vez de diversidade, em consonância com a discussão que proponho no módulo que coordeno. Isso não tem se dado, contudo, de forma tranquila. É comum que os/as cursistas tenham dificuldade em lançar mão do conceito de diferença, em razão do título

5 Disponível em: <<http://www.gde.sead.ufscar.br/objetivo.php>. Acesso em: 22 nov. 2013.

mesmo do curso usar o termo diversidade. De qualquer modo, tendo a seguir as pistas fornecidas por Richard Miskolci (2012) e Tomaz Tadeu da Silva (2007). Para Miskolci,

o termo “diversidade” é ligado à ideia de tolerância ou de convivência, e o termo “diferença” é mais ligado à ideia de reconhecimento como transformação social, transformação nas relações de poder, do lugar que o Outro ocupa nelas. Quando você lida com o diferente, você também se transforma, se coloca em questão. Diversidade é “cada um no seu quadrado”, uma perspectiva que compreende o Outro como incomensuravelmente distinto de nós e com o qual podemos conviver, mas sem nos misturarmos a ele. Na perspectiva da diferença, estamos todos implicados/as na criação desse Outro, e quanto mais nos relacionamos com ele, o reconhecemos como parte de nós mesmos, não apenas o toleramos, mas dialogamos com ele sabendo que essa relação nos transformará (2012: 15-16).

Silva também questiona o uso do termo diversidade, discutindo que

as questões do multiculturalismo e da diferença tornaram-se, nos últimos anos, centrais na teoria educacional crítica e até mesmo nas pedagogias oficiais. Mesmo que tratadas de forma marginal, como “temas transversais”, essas questões são reconhecidas, inclusive pelo oficialismo, como legítimas questões de conhecimento. O que causa estranheza nessas discussões é, entretanto, a ausência de uma teoria da identidade e da diferença. Em geral, o chamado “multiculturalismo” apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a ideia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Mas será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal? E sobretudo: essa perspectiva é suficiente para servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora? Não deveríamos, antes de mais nada, ter uma teoria sobre a produção da identidade e da diferença? Quais as implicações políticas de conceitos como diferença, identidade,

diversidade, alteridade? O que está em jogo na identidade? Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las? (2007: 73-74).

O autor ainda nos alerta que é fácil reconhecer a identidade quando a pensamos como *aquilo que se é*. Nesta linha de raciocínio, diz Silva,

A identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou heterossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”) [...] Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente. Na mesma linha de raciocínio, também a diferença é concebida como uma entidade independente. Apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é homossexual”, “ela é velha”, “ela é mulher”. Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como autorreferenciada, como algo que remete a si próprio. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe (2007: 74).

Contudo, a proposição da diferença não se esgota na categorização de si ou do outro. Quando dizemos que somos brasileiras, estamos dizendo que não somos de uma ampla lista de pertencimentos nacionais. Ou seja, ao afirmar o que somos, também renegamos aquilo que não somos. O que é proposto pelo autor, então, é uma (re)significação do conceito de diferença, provocando a ruptura com a visão cristalizada da identidade como norma. Desse modo, a inclusão das diferenças seria um pressuposto para uma boa prática pedagógica e não o resultado desta. Podemos afirmar, então, em consonância com a proposta por ele apresentada, que,

Assim como a definição da identidade depende da diferença, a definição do normal depende da definição do anormal. Aquilo que é deixado de fora é sempre parte da definição e da constituição do “dentro”. A definição daquilo que é considerado aceitável, desejável, natural é inteiramente dependente da definição daquilo que é considerado abjeto, rejeitável, antinatural. A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido (Silva, 2007: 84).

Conforme Maria Alice Nogueira (1990), no final da década de 1960 e ao longo dos anos 1970 a sociologia francesa encontrou-se fortemente preocupada com a

forma como as classes sociais se organizavam naquela sociedade; já denunciava que a escola reproduzia as desigualdades existentes na sociedade. Autores como Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, entre outros, debruçavam-se sobre as escolarizações de indivíduos que vinham de famílias de classes abastadas e trabalhadoras, em um sistema que separava os que se saíam bem dos que não obteriam sucesso naquele espaço e, a partir disso, também na vida social.

De lá para cá, esse debate se ampliou, se modificou e se complexificou. Até porque na atualidade sua importância e seu sentido permanecem. Hoje parece ponto de partida comum a vários autores e autoras a afirmação de que a escola não apenas reproduz, mas também produz essas desigualdades (Louro, 1999; Silva, 2000). Essa ampliação do debate ao longo dos anos passou da pauta que entendia que o que se (re)produzia eram as classes sociais e, nas últimas décadas, passou a englobar a ideia de que era preciso que se trouxesse para as análises outras diferenças para além das de classe, as quais hoje reconhecemos que importam grandemente.

Gênero, geração, raça/etnia, sexualidade e religião entram em cena nesse debate e são o que hoje chamamos de “marcadores sociais da diferença” (Brah, 2006). Esta noção de marcadores sociais da diferença diz respeito à articulação desses pertencimentos e como eles produzem lugares diferenciados socialmente aos indivíduos dependendo de suas participações na vida social.

Para Avtar Brah,

O conceito de diferença [...] se refere à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e ressignificados. Algumas construções da diferença, como o racismo, postulam fronteiras fixas e imutáveis entre grupos tidos como inerentemente diferentes. Outras construções podem apresentar a diferença como relacional, contingente e variável. Em outras palavras, a diferença não é sempre um marcador de hierarquia e opressão. Portanto, é uma questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política (2006: 374).

A abordagem das interseccionalidades vai além da ideia de que as diferenças se adicionam de modo a somar ou subtrair vantagens e desvantagens a uma ou outra pessoa. Assim, trata-se menos de pensar em uma soma ou subtração e mais de compreender que uma boa compreensão da problemática das diferenças deve levar em conta como esses marcadores se articulam na produção de

diferenciações e impactam os cotidianos das pessoas conforme vivem suas vidas. Ou seja, para além dos marcadores e pertencimentos, é preciso observá-los no modo como aparecem em diferentes contextos. Evidentemente, para que esse debate que proponho tenha sentido, o ponto de partida da análise deve ser o respeito às diferenças e sua valorização.

As diferenças são parte da cultura, ou ao menos do convívio entre diversos grupos sociais. É a cultura que as informa. E elas também constituem a cultura. É no diálogo entre as diferenças que se tornam mais evidenciados os contornos daquilo que achamos que “sempre foi assim” ou “é natural”. É comum ouvirmos na escola frases como “filho de peixe, peixinho é”, “o papel do professor não é resolver conflitos” ou “ele não aprende porque a família é desestruturada”. Muitas vezes, nós mesmos reproduzimos estes discursos. Mas ao que precisamos estar atentos, contudo, são aos perigos deles, à sua falácia e como autorizam o preconceito e a exclusão de certas pessoas na escola. Não pensamos, em geral, que também somos produzidos pela cultura e por um dado tempo histórico e que isso que interpretamos como “nossa natureza” é algo produzido socialmente. Tendemos a interpretar aquilo que não (re)conhecemos como que pertencente à ordem do estranho, do esquisito, do inadequado, do errado, e que pode e deve ser excluído, afastado ou, mesmo, eliminado.

Mas o que a escola tem com isso tudo? Como sabemos, a escola abriga dentro de seus recintos pessoas muito diferentes entre si. Essas diferenças podem ser da ordem do individual ou do social. Mas é sobre as diferenças de ordem social que vamos conversar aqui, até porque, sem desconsiderar outras instâncias da vida de uma pessoa, é na vida social que a hierarquização entre diferenças é produzida.

A escola historicamente tem se pautado pela ideia de que tratar todas as pessoas que por ali passam a partir dos mesmos critérios formais (avaliações, currículos, práticas pedagógicas etc.) é o melhor método para ensinar e incluir. Nesse sentido, busca-se internamente dar unidade de tratamento a pessoas muito diferentes entre si, com histórias de vida e inserções sociais que não poderiam ser contempladas dentro dessa visão mais tradicional de ensino-aprendizagem.

Quando as diferenças surgem no contexto da escola, elas em geral são percebidas como “fora de lugar”. Isso acontece na escola e na vida social o tempo todo – e é sempre bom lembrarmos que a escola é uma instituição social, ou seja, está sempre inserida em um contexto sócio-histórico e dialoga com ele em suas práticas cotidianas. A escola não diz respeito apenas à sua estrutura formal/institucional, mas depende também das interações sociais entre as pessoas que ali estão. Na escola, os conflitos resultantes dos diferentes comportamentos, valores e modos de vida tornam-se muito evidentes, até em razão dessa tradição

secular de que é uma instituição que deveria ensinar valores universais – ou a cultura, num sentido nada antropológico do termo (para o conceito de cultura, ver: Geertz, 1989; DaMatta, 1986; Rocha, 1991; Santos, 1983). A instituição escola, ao cabo, tem dificuldade de lidar com as diferenças porque há uma contradição interna que se explicita na forma como ela foi criada e permanece até os dias atuais: não é fácil que uma instituição criada para padronizar e dar unidade a indivíduos por vezes muito diferentes se torne inclusiva.

Mas vale a pena pensar aqui em uma ideia de diferença que vá além de seus significados de hierarquia e opressão – e aqui retomamos a ideia de riqueza de que já havíamos falado. A diferença, a depender do contexto em que opera, pode levar sim a estados de opressão. Mas em outros contextos leva também a estados de igualitarismo, diversidade e a modos democráticos que informam a ação política de um grupo ou indivíduo. Por isso deve ser valorizada.

Embora a existência de diferenças possa ocasionar conflitos na escola, é preciso que tenhamos clareza de que o problema a ser enfrentado não são as diferenças, mas as desigualdades. Diferenças devem ser entendidas como um sinônimo de riqueza e devem ser valorizadas dentro da escola e das práticas pedagógicas. É importante que estejam incluídas nos conteúdos, currículos, debates e nas relações entre os diferentes sujeitos que circulam nesse ambiente. É preciso compreendê-las, conhecê-las e respeitá-las.

Conforme Guacira Lopes Louro (1999), a escola produz diferenças, desigualdades e distinções o tempo todo. Aliás, opera basicamente nesse registro, pois desde sempre separa em seus espaços protestantes de católicos, meninos de meninas, ricos de pobres, mais novos de mais velhos etc. A questão é, apesar de pensada inicialmente para contemplar apenas alguns poucos “escolhidos”, que a escola foi sendo solicitada cada vez com mais frequência por aqueles a quem havia sido inicialmente negada. E assim, com a abertura de seus portões para indivíduos de origens e inserções sociais cada vez mais díspares, foi obrigada a lidar com – ou, mais comumente, passou a renegar e expulsar – as diferenças que emergiam dentro de seus espaços.

Cabe aqui fazer a pergunta: se as diferenças desestabilizam tanto, por que devem ser respeitadas e valorizadas na educação escolar? Não seria mais fácil reprimi-las? Deixá-las de fora dos currículos, debates e práticas? A resposta é não. E é justamente para refletir sobre o modo como a escola lida (ou não lida) com as diferenças – em especial as sexualidades e o gênero – que aqui estamos.

A pauta do direito à diferença e do combate à desigualdade vem tensionando a cena pública. Os direitos humanos e o direito à diferença, ao contrário do que se poderia pressupor, causam polêmica e estranhamento. Essa tensão aumenta

significativamente se o direito humano em questão está relacionado à seara dos direitos sexuais e reprodutivos. Mesmo em âmbitos regulatórios internacionais que definem como os direitos humanos devem ser compreendidos na esfera global (Correa, 2009), não é raro perceber que quando o direito das mulheres e os direitos sexuais e reprodutivos emergem no debate há setores conservadores que se contrapõem, mesmo, à inserção da pauta e do debate nesses organismos.

Assim, conforme Claudia Fonseca (1999), pode-se falar que mesmo no âmbito do que se convencionou chamar de direitos humanos hoje há categorias que são priorizadas em detrimento de outras, o que desvela lutas simbólicas e critérios particulares de legitimação de diferenças e indivíduos que, quando se reivindicam direitos, determinam quem é mais e quem é menos humano e, nesse sentido, humanos com mais chance do que outros de estar contemplados nas políticas públicas, de acessar os bens de cidadania e de ter sua humanidade reconhecida.

O mesmo pode ser percebido nas escolas e universidades, pois não é novidade nos cursos de licenciatura a ausência, para a formação de docentes, de subsídios que lhes proporcionem a construção de um arcabouço teórico-metodológico que os ajude a lidar com as diferenças. Essa ausência se amplia ainda mais quando a diferença refere-se a questões de gênero e das sexualidades – ou orientações sexuais, termo mais comumente (re)conhecido na arena das políticas públicas.

Embora haja iniciativas e até mesmo políticas de governo e de Estado que indiquem que essa abordagem deve estar presente nas práticas cotidianas escolares – Os Parâmetros Curriculares Nacionais, para dar um exemplo, publicados no final da década de 1990, propõem esse debate, mesmo que de forma transversal, na prática docente e escolar, o que deveria ter tido também reflexo nos cursos de formação de professores e professoras. Independentemente dessas iniciativas, não é incomum nos depararmos com a ausência do debate na maior parte das licenciaturas e das escolas. Em alguns lugares, escolas e também universidades, há experiências de abordagem da temática, em geral vinculadas a professoras e professores que tenham afinidade com o tema, mas ainda são raros espaços (especialmente oficiais ou, mesmo quando oficiais, reconhecidos e levados a sério) para que o debate seja realizado efetivamente.

Hoje, no cenário da educação, os ainda pequenos avanços em direção à inclusão desse debate nas escolas e formações docentes ainda são impactados pelo aumento significativo, no debate público, da interferência dos fundamentalismos religiosos. O resultado é que alguns dos espaços conquistados no passado, sobretudo no que concerne ao debate das questões de gênero, feminismo e sexualidades, estão se perdendo, se encurtando, sumindo. O que resulta disso, com frequência, se traduz em um recrudescimento do ódio, de preconceitos em relação a minorias

(em especial *gays*, lésbicas, travestis e transexuais⁶), no aumento dos casos de violência homofóbica e contra a mulher, no aumento significativo de novos casos de HIV/Aids entre jovens de 18 a 24 anos⁷, na falta de aceitação – para não dizer rejeição – dos inúmeros modelos de família e parentalidade existentes no mundo (ver, por exemplo, Fonseca, 1995), entre outras questões.

Com relação à questão da família e de certos discursos em defesa desta, que supostamente estaria ameaçada pelos direitos de pessoas LGBT, vale mencionar aqui que nem para a psicologia, nem para as ciências sociais existe família desestruturada. Isso porque o contrário também não existe. Explico: a noção de família mudou ao longo do tempo e da história. A noção que temos hoje data de meados do século XIX (mesmo período em que se estabelecem o Estado moderno, o modelo de escola burguês e a noção atual de propriedade privada). E esse modelo de família não se consagrou sem conflitos. Claudia Fonseca nos alerta que

a palavra “família” se restringe no nosso imaginário à família conjugal, uma família que implica a coresidência de um casal e seus filhos – sendo a casa o lugar das mulheres e crianças, e o espaço público da rua, o domínio por excelência dos homens. Imaginamos que há algo de natural neste modelo. Dotamo-nos de um valor moral universal. Esquecemos que esse modelo emergiu no bojo de um contexto específico, por volta do século XVIII, e que teria sido impossível ele se consolidar sem certos elementos históricos – a centralização do Estado, por exemplo, e a individualização de salários. Em um processo de enclausuramento progressivo, essa família se retirou da rede extensa de parentela e compartimentalizou os espaços de seus membros, tornando a rua fora do âmbito de mulheres e crianças. Trata-se de um ideal que só se consolidou plenamente nas famílias burguesas: essas mulheres abdicaram da parceria no comércio ou oficina familiar e passaram a ocupar-se integralmente do espaço doméstico; suas crianças, que antigamente

6 Ver, por exemplo, o relatório técnico final da pesquisa Estudo qualitativo sobre a homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras, de Margarita Díaz, Magda Chinaglia e Juan Díaz, publicado em 2011. Disponível em: <http://www.reprolatina.org.br/site/html/atividades/downloads/escola_sem_homofobia/Relatorio_Tecnico_Final.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2013. Além disso, há outras publicações relevantes, como as pesquisas realizadas pelo Centro Latino-americano em Sexualidade e Direitos Humanos em paradas do orgulho LGBT em algumas cidades do Brasil. Os resultados das pesquisas, realizadas entre 2003 e 2006, em São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco, estão disponíveis sob o título Política, direitos, violência e homossexualidade em: <<http://www.clam.org.br/livros/>>.

7 Conforme dados apresentado no seminário “O perfil da Aids na cidade de São Paulo: da informação para a ação”, que ocorreu em agosto de 2013 e onde foram apresentados dados coletados até 2010, apresentados no *Boletim Epidemiológico de Aids, HIV e DST do Município de São Paulo*, ano XV, n. 16, jun. 2012. Disponível em: <http://www10.prefeitura.sp.gov.br/dstaid/novo_site/images/fotos/boletim2012.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2013.

se socializavam pela convivência com adultos, no decorrer da rotina cotidiana, passaram a completar sua educação recorrendo a especialistas – tutores, governantas, professores de escola. A História nos ensina quão difícil foi a implantação deste modelo familiar em grupos populares europeus. As medidas coercitivas de enclausuramento dos séculos XVIII e XIX visavam a sanear a rua, retirando mendigos, órfãos e prostitutas do espaço público (ver Donzelot, 1980). Mas, na realidade, nada adiantou até o início do século XX. A família conjugal só veio a se consolidar no início deste século, com as táticas sedutoras de persuasão: salários dignos, escolarização universal de alta qualidade e uma melhoria geral das condições de vida da classe operária (1995: 20-21).

E complementa:

Devemos tomar cuidado para não usar esses dados no sentido de reforçar uma visão evolucionista simplória. As pesquisas antropológicas deste século desfizeram a ideia de que existam formas familiares mais ou menos modernas, mais ou menos atrasadas. Segundo essas análises, é impossível falar de modelos familiares moralmente superiores, culturalmente mais civilizados ou psicologicamente mais saudáveis. O que se constata é um enorme leque de práticas de organização doméstica e social, dando prova da criatividade dos humanos para inventar formas culturais conforme o contexto em que vivem (1995: 21).

Há hoje diferentes modelos familiares, alguns tão comuns ou mais comuns que a família nuclear padrão. Sabemos que a maior parte dos lares hoje são chefiados por mulheres, que há crianças que são criadas por tios ou avós ou por apenas um dos pais, mas temos dificuldades em entender que isso não é um problema para a formação daquele indivíduo. A escola tem dificuldades de lidar com modelos de família não tradicionais, e transforma diferença em problemas quando trata da diferença entre famílias de forma a qualificar algumas como estruturadas (portanto “adequadas”) e outras como desestruturadas (portanto “problemáticas”).

Quero dizer novamente aqui que a escola não é um ente isolado da vida social: enquanto instituição social ela apenas reflete aquilo que a sociedade experimenta. Contudo, enquanto agentes do ensino, vetores dos saberes e da autoridade pedagógica, não podemos deixar de nos responsabilizar nesse debate. Quando nos referimos a diferenças é importante então, para voltar a um conceito que abordei no início deste texto, falar de “marcadores sociais da diferença”,

que compreendem uma gama de categorias, como gênero, sexualidade, raça/etnia, geração e classe social. Esses conceitos, em suas combinações variadas, estabelecem lugares diferenciados para indivíduos diversos. Assim, inserem as diferenças num jogo complexo de hierarquias que em alguns momentos podem contribuir para a construção de enormes desigualdades.

Dito isto, faço uma provocação aqui: a este conjunto de inserções que pesam na vida social, penso, hoje é preciso que somemos também a experiência religiosa e a forma como impacta grandemente não apenas a vida do indivíduo quanto o como este se coloca em relação a outras pessoas de suas relações, em especial àquelas que não compartilham os mesmos valores religiosos que os seus.

Não se trata de deixar de lado todo o debate acerca da importância da laicidade do Estado e do ensino, mas de entender que laico não é o mesmo que ateu ou ateuista⁸ e que, para retomar o debate sobre o respeito às diferenças hoje, precisamos retomar a questão de como algumas religiosidades se pautam pela aversão e pela exclusão das diferenças (sobretudo quando o assunto é gênero e/ou sexualidades) e do debate público acerca delas na sociedade. Nesse contexto, qualquer diálogo acerca das sexualidades e do gênero fica de fora do escopo do que a escola deve tangenciar. “A escola não é lugar dessas coisas”, diz-se. Ou argumenta-se que “falar de sexualidade com crianças e adolescentes vai incentivá-los a se iniciar sexualmente mais cedo do que deveriam”. Não se fala sobre sexualidade, sobre namoros, sobre direitos sexuais e reprodutivos porque, dentro desta perspectiva, a escola não é lugar para isso.

Também não se fala sobre a desigualdade entre homens e mulheres quanto a oportunidades, direitos e participação na esfera pública. Reifica-se, pautando-se por justificativas “científicas” e/ou “religiosas”, os limites e possibilidades de ser homem e mulher na sociedade, uma vez que, ao contrário do que dizia Simone de Beauvoir nos anos 1950, dentro desses pensamentos nasce-se homem e/ou mulher e, dessa forma, temos na biologia nosso destino.

Deixamos todo um debate de décadas de que não há nada no aparato anatômico de homens e mulheres que justifique as diferenças de tratamento e educação que recebem. Esse é o caso da forma como reproduzimos certo parâmetro para a divisão de habilidades físicas diferenciadas que acreditamos que homens e mulheres possuem. Mesmo na escola, como nos lembra Guacira Lopes Louro (1999), somos ensinados em aulas de história que, enquanto os homens

8 De acordo com Joana Zylbersztajn (2012), a Constituição federal não declara que o Brasil é laico, mas em suas leis traz elementos que formam este entendimento. Alguns desses elementos estão expressos através da garantia de democracia, igualdade, liberdade e da separação institucional entre Estado e religião. No entanto, a existência desses princípios na Constituição não garante *per se* a laicidade na prática.

(brancos, em sua totalidade) eram heróis destemidos nas lutas, as mulheres eram apenas inspiração para os bravos guerreiros.

Se entendemos a utilização dos corpos e a educação dos comportamentos como algo que depende de um aprendizado cultural do grupo a que meninos e meninas pertencem, nos resta perguntarmo-nos por que ainda temos horror a um menino brincar de boneca – uma das questões que sempre aparecem como um problema a ser solucionado em conversas com professores e professoras – e não nos questionamos sobre os porquês de associarmos esse comportamento às homossexualidades.

Não reconhecemos o machismo, a misoginia e a homofobia em nossas práticas pedagógicas e, através de discursos como o “nada contra, mas...”, afiamos o fio da faca que será utilizada por outro, que se ancora nesses discursos e que põe em prática nos corpos a violência simbólica que nossos discursos ou omissões produzem.

Como nos fala Rogério Diniz Junqueira, “é preciso falar de *homofobia* e reconhecê-la como um problema *real*”. (2007: 60). Conforme o autor, “*a diversidade é fator de qualidade*. Não é a qualidade do ensino que acarreta uma coexistência pacífica e um convívio democrático com a diversidade. Mas o contrário: é *a promoção da diversidade que conduz à educação de qualidade*” (2007: 59-60; itálicos do autor). É preciso que reconheçamos em nossas práticas pedagógicas que o respeito a LGBTs e o combate à homofobia não é assunto que diz respeito apenas àquelas pessoas que têm desejo pelo mesmo sexo que o seu, pelos dois sexos ou que não se identificam com o sexo e o gênero que lhes foi assignado em seu nascimento. O preconceito e a discriminação não são um problema só de discriminados e impactam a vida de todas as pessoas. Como diz o relatório publicado pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE):

[...] observou-se a partir de testes de diferenças de médias e análises de correlação que em escolas em que os escores que medem o preconceito e o conhecimento de práticas discriminatórias apresentam valores mais elevados tendem a apresentar médias menores para as avaliações na Prova Brasil. Do ponto de vista do preconceito, nota-se ainda que a relação é mais forte para o preconceito dos alunos, ou seja, em escolas em que os alunos apresentam maior preconceito as avaliações tendem a ser menores. Entretanto, escolas em que os alunos apresentam predisposição em manter contatos de menor proximidade com os grupos sociais pesquisados tendem a apresentar melhores resultados na Prova Brasil. Realizou-se ainda uma análise de regressão linear múltipla para avaliar o grau de importância das diversas variáveis

de preconceito e discriminação para a explicação das variações nas médias da Prova Brasil 2007. Os resultados indicam que cerca de 30% das variações nas médias puderam ser explicadas por variações nos escores de preconceito ou discriminação, o que representa um expressivo poder de explicação, especialmente em estudos de natureza social. Além das atitudes dos alunos, nota-se que a intensidade de práticas discriminatórias na escola vitimando funcionários e, principalmente, professores são as variáveis com maior peso na explicação das variações das médias da Prova Brasil 2007 (Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar, 2009: 11).

Não se trata aqui de responsabilizar docentes pelos males do mundo. Mas de provocar um pouco o debate de que o combate aos preconceitos e discriminações passa inicialmente pelo reconhecimento de nossos próprios preconceitos e limites para lidar de forma democrática e inclusiva com a diferença. Nesse sentido, um primeiro desafio é reconhecer que a sexualidade está presente na escola. Tanto a sexualidade de LGBTs quanto a heterossexual. Um segundo passo seria não invisibilizar a sexualidade de LGBTs e tratá-la do mesmo modo, com igualdade, em relação às heterossexualidades. Nos termos de Alexandre José Rossi,

nega-se que há *gays* e lésbicas nas escolas e, não havendo sujeitos, [argumenta-se que] não existe a necessidade de discussão. Na suposição de que realmente não haja *gays*, lésbicas, travestis nas escolas [...], ainda assim seria função da educação abordar somente temas que dizem respeito à sua realidade imediata? Se o processo educativo escolar exerce a função de mediador do conhecimento com o intuito de possibilitar a formação para a vida, não seria pertinente, mesmo se não existissem sujeitos LGBTs, trabalhar com esses temas com todos os educandos independentemente de sua orientação sexual, identidade e gênero? Falar e aprender sobre diversidade sexual é uma exclusividade somente de *gays*, lésbicas e transgêneros? Sujeitos heterossexuais não exercem também a sua sexualidade? [...] Na medida em que as pessoas não abordam o tema ou negam-se a falar com a justificativa falaciosa de que não existem *gays* e lésbicas na sua escola, estão cada vez mais reforçando práticas discriminatórias. Talvez os *gays*, lésbicas e travestis não existam porque não são nem lembrados. A invisibilidade com que o tema é tratado faz [...] que os sujeitos, no momento em que descobrem o desejo por pessoas do mesmo sexo, sintam-se acuados em vivenciar a sua sexualidade e consequentemente tendam a omitir a sua condição. Se a escola ou o(a) professor(a) não aborda o tema, ou quando aborda parte do pressuposto da

heterossexualidade enquanto norma, relegando as expressões sexuais não heterossexuais à condição de desvio anormal, desqualificando-as, estigmatizando-as, não será na escola que esse sujeito encontrará uma referência para compartilhar as suas dúvidas e incertezas sobre sexualidade (2012: 11).

Nesse contexto, nosso desafio passa por reconhecer e falar sobre a diferença, entendê-la como um princípio estruturante da boa prática pedagógica e deixar de lado a visão de que ela só traz problemas para o interior da escola. Ainda, é preciso que deixemos de lado ideias de que a escola não tem que lidar com a sexualidade e com outros marcadores sociais da diferença. A escola é um espaço importante da sociabilidade de crianças e adolescentes, e excluir a instância dos desejos e afetividades deste espaço é uma forma de exclusão. Além disso, o mesmo silêncio que exclui deixa a porta aberta para as discriminações e violências diversas. Faz parte de nossa função como educadoras e educadores garantir uma escola de qualidade para todas as pessoas, na qual todas as pessoas estejam representadas. E quando me refiro a todas as pessoas o termo inclui, sem sombra de dúvida, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. *A reprodução*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1992.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 jun. 2012.
- DAMATTA, Roberto. “Você tem cultura?”. In: *Explorações: Ensaio de Sociologia Interpretativa*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986. p.121-128.
- FONSECA, Claudia. *Caminhos da adoção*. São Paulo, Cortez, 1995.
- FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS. Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar: sumário executivo. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2013.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, LTC, 1989.
- GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis, Vozes, 1985.
- HENRIQUES, Ricardo et al. (Orgs.). *Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília, MEC/SECAD, 2007 (Cadernos Cecad 4).
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa et al. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas*. Rio Grande, Ed. da FURG, 2007.

- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro, Zahar, 2009.
- LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar das diferenças. In: LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 3. ed. Petrópolis, Vozes, 1999, pp. 57-87.
- MACEDO, Elizabeth. A cultura e a escola. In: MISKOLCI, Richard. *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos, EdUFSCar, 2010, pp. 11-43.
- MISKOLCI, Richard. *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos, EdUFSCar, 2010.
- MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte, Autêntica, 2012.
- NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n. 46, abr. jun. 1990, pp. 49-58.
- NOGUEIRA, Maria Alice. A categoria “família” na pesquisa em sociologia da educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento. *Inter-legere*, UFRN, v. 9, 2011, pp. 156-166.
- ROCHA, Everardo. *O que é etnocentrismo*. 8. ed. São Paulo, Brasiliense, 1991 (Coleção Primeiros Passos, n. 124).
- SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. 3. ed. São Paulo, Brasiliense, 1983 (Coleção Primeiros Passos, n. 110).
- ROSSI, Alexandre José. A formação continuada de professores como estratégia de implementação da política de combate à homofobia. *Anais IX ANPED SUL*, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/ganpedsul/paper/viewFile/2310/154>>. Acesso em: 12 nov. 2013.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 7. ed. Petrópolis, Vozes, 2007, pp. 73-102.
- ZYLBERSZTAJN, Joana. O princípio da laicidade na Constituição federal de 1988. Tese de doutorado, Direito do Estado, Universidade de São Paulo, 2012 (ver matéria em: <<http://www.usp.br/aun/exibir.php?id=4967>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

Recebido em: 3/10/2013

Aceito em: 16/12/2013

Como citar este artigo:

- VENCATO, Anna Paula. A diferença dos outros: discursos sobre diferenças no curso Gênero e Diversidade na Escola da UFSCar. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, São Carlos, v. 4, n. 1, jan.-jun. 2014, pp. 211-229.