

EDUCAÇÃO DE TEMAS ESPECÍFICOS

**Gênero, Sexualidade e Políticas Públicas
de Educação: um diálogo com a produção
acadêmica**

Cláudia Vianna

A análise a que este texto se refere tem como fonte duas investigações¹: uma finalizada em 2009 e outra em andamento. O exame de tal temática partiu da constatação do avanço da produção acadêmica que relaciona gênero, sexualidade e educação formal, indicados pela base de dados Win-isis, com 1.213 títulos, entre 1990 e 2006 (Vianna; Carvalho; Schilling; Moreira, 2011).

Ao tomar por base os 1.213 títulos localizados pelo levantamento acima mencionado, foram encontrados 38 estudos voltados para a dimensão da incorporação da sexualidade e do gênero nas políticas educacionais. Foi na investigação mais recente, já referida, que pude constatar um crescimento fortemente localizado entre os anos 2007 e 2009. Ou seja, exatamente nesses últimos anos da década, a defesa e a introdução do gênero e da sexualidade nas políticas públicas de educação no Brasil passaram a despertar significativo interesse na produção acadêmica.

Há, então, 73 produções acadêmicas dedicadas ao tema (artigos, dissertações de mestrado ou teses de doutorado), das quais 66 foram produzidas a partir de 2000 e, destas, 36, entre 2007 e 2009. A maioria concentra-se nas regiões sudeste e sul e é composta por dissertações de mestrado produzidas em universidades públicas. O número de teses de doutorado é bem menor. No caso dos artigos, muitos re- produzem temas já tratados, pelos mesmos autores e autoras, nas dissertações ou teses examinadas; outros se constituem como ensaios.

A produção acadêmica sobre a temática de gênero e sexualidade nas políticas públicas educacionais ainda é tímida. Os trabalhos começaram a aparecer em 1995, com acréscimo gradual das produções acadêmicas até 2009. Houve aumento irrelevante entre os períodos de 1995/1997 (2 artigos e uma dissertação de mestrado) e 1998/2000 (2 artigos e 2 dissertações de mestrado). As teses de doutorado só apareceram a partir de 2002. De 2001 a 2003, foi encontrado um incremento na produção, com 14 documentos (4 artigos, 7 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado). Ênfase mais acentuada apareceu nos dois últimos triênios². Entre 2004 e 2006, registrei 16 documentos (8 artigos, 7 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado) e, entre 2007 e 2010, 36 documentos (2 artigos, 27 dissertações de mestrado e 7 teses de doutorado).

As regiões sudeste, com 28 produções (22 dissertações de mestrado e 6 teses de doutorado), e sul, com 13 (11 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado), destacam-se na orientação de dissertações e teses em relação às demais: região nordeste, com 7 (5 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado); região norte, com 5 (todas elas dissertações de mestrado); e centro-oeste, com 2 (uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado)³.

Com a leitura integral de 73 resumos e 52 trabalhos, até o momento, noto uma passagem do sexo ao gênero na produção acadêmica examinada, mostrando que a área da educação passa a trilhar as pistas oferecidas pelos estudos feministas, que procuravam minar o poder de um modelo explicativo, calcado na imutabilidade das diferenças entre

homens e mulheres; e recorre, em seguida, ao gênero, para referir-se à construção social das diferenças entre os sexos ao longo da história.

Outra evidência é a forte influência da produção da historiadora americana

Joan Scott – inicialmente difundida no Brasil por Guacira Lopes Louro (1999, 2003, 2006) –, que deu maior amplitude ao conceito de gênero enquanto uma categoria analítica capaz de produzir conhecimento histórico. Com ênfase na perspectiva pós-estruturalista, centra o olhar no controle dos corpos enquanto um processo social e culturalmente determinado, permeado por formas sutis, muitas vezes não percebidas na produção das políticas e nas relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Foi também possível identificar um segundo movimento analítico no exame das produções mais recentes: a reflexão crítica, já no campo da diversidade sexual, do que Judith Butler (1990, 2009) denomina de “matriz heterossexual”, ou seja, da imposição da heterossexualidade como padrão.

É evidente que nem o crescimento dessa produção nem os temas por ela priorizados se dão ao acaso. O contexto de formulação das políticas de educação e a produção acadêmica influenciam-se mutuamente na construção do que pode caracterizar-se, quem sabe em futuro próximo, como um campo específico da produção acadêmica educacional.

Sobre o contexto de elaboração das políticas e a reflexão acadêmica sobre o tema

O exame das políticas públicas de educação, a partir da perspectiva das relações sociais de gênero, e o contexto no qual elas são produzidas evidenciam um tenso processo de negociação, que determina a supressão e/ou a concretização de reformas, planos, projetos, programas e ações implementados – separada ou articuladamente

– pelo Estado e pelos movimentos sociais que pressionam por novas políticas públicas; pela ocupação de espaços na administração pública; e pelo reconhecimento de novas formas de desigualdade. Tanto o Estado quanto os movimentos, nas suas respectivas pluralidades, articulam-se e/ou disputam acirradamente interesses sociais que se fazem presentes nesse processo. Nessa arena de relações necessariamente conflituosas e, por vezes, contraditórias, a formulação dessas políticas, bem como a produção de conhecimento sobre elas, remete à discussão de complexidades.

Os grupos em negociação com o Estado são influenciados por vertentes teóricas e ações coletivas circunscritas, no caso do tema em foco, ao Movimento de Mulheres e ao Movimento Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros (LGBTB)4. Este último as-

sume papel protagonista na proposição de vários projetos e programas federais e estaduais ligados à inclusão da diversidade sexual no contexto escolar. Também exercem grande influência setores representativos de forças internacionais, com participação decisiva na vida nacional e na confecção de linhas de ação para as políticas públicas de educação.

Mais uma significativa presença nesse contexto foi a criação, na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), do Grupo de Trabalho “Gênero, Sexualidade e Educação” (GT 23)⁵, no final de 2003, com a contribuição de pesquisadoras(es), docentes e estudantes em torno de questões teóricas e práticas sob essa perspectiva de análise.

A discussão sobre a inclusão da sexualidade no currículo escolar é antiga, mas o mesmo não se pode dizer da proposição desta temática enquanto norteadora de políticas públicas federais na área da educação, menos ainda ao relacionar o tema da sexualidade ao reconhecimento da diversidade sexual. A retomada efetiva dessa questão na área educacional deu-se a partir de 1995, com a pressão de movimentos de mulheres e com as sucessivas respostas do governo de Fernando Henrique Cardoso aos compromissos internacionais relativos a uma agenda de gênero e sexualidade.

Foi nesse contexto de forte influência das agências multilaterais, como o Banco Mundial, a Cepal e a Unesco, que se instaurou, sob coordenação do então Ministério da Educação e da Cultura (MEC), o processo de elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental como instrumentos de referência para a construção do currículo, a partir de uma perspectiva de gênero/sexualidade nas políticas públicas de educação escolar no Brasil, em substituição ao antigo currículo mínimo comum. A “relação entre educação, políticas públicas, Estado e desigualdades vai deixando lugar a políticas de inclusão, escola inclusiva, projetos inclusivos, currículos inclusivos” (Arroyo, 2010, p. 1391). Mas, se existe consenso na defesa de políticas inclusivas, o mesmo não se instaura “quando se trata de discutir o que deve ser feito, como deve ser feito, quando deve ser feito, quem está habilitado a fazer” (Seffner, 2009, p. 127).

Nesse processo, a própria Constituição Federal de 1988 já afirmava a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros para orientar as ações educativas. Responde a essas orientações uma série de documentos, entre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Lançados oficialmente em 1997, os PCN foram distribuídos por todo o território nacional, no início de 1998, pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC e receberam, por parte dos educadores(as) em geral, alguns elogios e inúmeras críticas.

No âmbito da produção acadêmica sobre a introdução do gênero e da sexualidade nas políticas educacionais, há um grupo expressivo de dissertações de mestrado voltadas especificamente para o exame dos PCN, que destaca seu ineditismo, considerado como um avanço no que diz respeito à “oficialização” do tema da sexualidade e do gênero

no currículo e nas escolas (Altmann, 2001; Andrade, 2004; Assunção; Teixeira, 2000; Costa, 2001; Fava, 2004; Freitag, 2004; Lira, 2009; Marchi, 2000; Parré, 2001; Ribeiro, 2009; Silva, 2009; Vianna; Unbehaum, 2004, 2006).

Como ponto positivo também foi apontada a exigência da inclusão da sexualidade como tema transversal nas demais áreas de conhecimento que compõem o currículo. No entanto, muitas críticas foram observadas nesse processo. Entre especialistas e pesquisadores(as) da área educacional, lastimava-se, sobretudo, o caráter centralizador e prescritivo dos Parâmetros, sob forte influência dos organismos internacionais, com um currículo oculto altamente hierarquizado e sem ações que pudessem minimizar a formação docente deficitária e a falta de condições estruturais para que educadoras e educadores pudessem lidar com essa abordagem nas escolas. Segundo Teresa Cristina Bruno Andrade (2004), os temas transversais possuem uma metodologia fragmentada. Para ela, o conceito de transversalidade, com base teórica inconsistente, também não é capaz de questionar, de fato, a própria realidade macroestrutural que deveria dar alicerce às discussões e às resoluções de problemas sociais.

O exame da aplicação das diretrizes curriculares sobre Orientação Sexual contidas nos PCN, a partir de observações do cotidiano escolar e/ou de entrevistas e questionários aplicados aos docentes de uma determinada escola, também destaca as dificuldades de introdução do tema da sexualidade na escola, diante da falta de formação docente inicial e continuada; da precariedade de cursos descentralizados por parte de profissionais que já passaram por tal formação (multiplicadores); e da dificuldade pessoal em abordar o tema no cotidiano escolar (Assunção; Teixeira, 2000; Fava, 2004; Lira, 2009; Marchi, 2000; Ribeiro, 2009; Silva, 2009).

Além desses aspectos, os trabalhos realçam a subordinação das temáticas de gênero e sexualidade ao trinômio corpo/saúde/doença na Orientação Sexual, entendida como atividade meramente informadora e reguladora. Helena Altmann (2001) e Sandra Helena Gramuglia Parré (2001), por exemplo, reprovam a concepção de orientação sexual vinculada à visão de sexualidade que perpassa o documento e entendida como de caráter meramente informativo. Para Altman (2001, p. 580), a sexualidade é concebida nos parâmetros como um dado da natureza, como “algo inerente, necessário e fonte de prazer na vida”, como “necessidade básica” ou “impulsos de desejo vividos no corpo”, algo sobre o que os sujeitos, principalmente os jovens, precisariam ser informados. Ressalto, então, a vinculação entre sexualidade, tabus e preconceitos, sem que a Orientação Sexual proporcione, entre as pessoas que frequentam as instituições escolares, discussões valiosas sobre as próprias concepções relacionadas às atitudes de cada um na relação com o outro.

A essa crítica alinham-se as reflexões sobre a polarização entre Orientação Sexual e as diferentes vertentes ligadas à Educação Sexual (Furlani, 2009). Porém, mesmo sem a clareza de qual termo ou conceito seria mais apropriado, prevalece a tônica ressaltada

por Cláudia Ribeiro (2010, p. 150): “a Educação Sexual, ao invés de questionar valores, crenças e costumes, tem servido para adaptações e readaptações do que foge à normalidade”.

É também objeto de condenação a pouca relevância da temática da diversidade sexual no contexto de elaboração dos PCN. Ela aparece apenas na introdução ao documento, na introdução aos temas transversais, e é citada somente uma vez no volume de Orientação Sexual dos PCN do primeiro ciclo, apenas para enfatizar que esse assunto deverá ser tratado da 5ª série em diante (Daniliauskas, 2011). Já nos PCN dedicados ao segundo ciclo, sua menção se dá em um contexto que chama a atenção para as dificuldades de se tratar de tema tão complexo e controverso.

Assim, é possível afirmar, até este momento, a ênfase na redução da sexualidade à heterossexualidade e destacar a restrita menção da homossexualidade nos PCN e o silenciamento da discriminação sofrida pela população LGBTT. O que prevalece é a reiteração compulsória da heterossexualidade (Louro, 1999, 2009) e, fora os esforços de pioneiras(os) na área, são os trabalhos mais recentes os que vão problematizar essa questão, com destaque para a crítica ao processo de invisibilização da população LGBTT no cotidiano e na organização escolar.

Saindo do âmbito específico dos PCN, foi possível encontrar trabalhos recentes, já fortemente influenciados por Judith Butler e Michel Foucault, dedicados à reflexão sobre a presença do discurso sobre a sexualidade nas escolas. Sirlene Mota Pereira da Silva (2009) faz um estudo sobre a sexualidade da “mulher professora” e sua influência na prática educativa, ao analisar as representações de professoras sobre a sexualidade e sobre a educação sexual, destacando como os mecanismos de controle social e os discursos de verdade influenciam o trabalho docente. Dulcilene Pereira Jardim (2009) e Elaine Beatriz Ferreira Dulac (2009) analisam os discursos sobre sexualidade que preponderam nas falas de professoras de diversas disciplinas da educação básica. Dulac destaca ainda alguns enunciados que compõem os campos discursivos da educação e da sexualidade, apontados nas entrevistas: a homossexualidade é um tema marginal na escola; é preciso educar para a diversidade e para a aceitação da diversidade de gênero e sexual; nem todos os professores(as) podem falar de sexualidade na escola. Na mesma direção, Lindamara da Silva França (2008) e Santina Célia Bordini (2009) problematizam a concepção de sexualidade apresentada por professores(as) que atuam em escolas do Ensino Fundamental da rede pública de Curitiba. Por meio de entrevistas e observações em distintas escolas e disciplinas, ambas as autoras ressaltam que a maioria docente ainda mantém uma visão restrita, coerente com a concepção médico-higienista.

Voltado para a identificação não só dos discursos, mas dos principais desafios, convergências e divergências enfrentados por docentes no trabalho com a educação sexual no âmbito escolar, um grande grupo de trabalhos nos remete às questões que essa inserção necessariamente envolve (Lira, 2009; Marsiglia, 2009; Oliveira, 2009;

Reis, 2009; Tuckmantel, 2009). As expectativas e os interesses de professores(as) e alunos(as) em relação ao debate sobre sexualidade no contexto escolar são múltiplos e, por vezes, contraditórios. Prevaecem as dificuldades em romper com os padrões tradicionais a respeito das identidades de gênero, mas também ganham espaço tentativas de ressignificação das concepções docentes para além da heteronormatividade no trabalho pedagógico.

Além disso, cabe destacar uma importante dimensão conceitual em todos esses trabalhos mais recentes: a imbricação entre gênero e sexualidade, considerados conceitos distintos, mas não excludentes. Alguns desses estudos já ampliam a análise do processo de democratização da educação e suas demandas para a população LGBTTT, destacando seu caráter heteronormativo, aspecto a ser explorado no tópico seguinte.

A diversidade sexual e a formulação de políticas públicas de educação

Ao tratar da introdução do gênero nas políticas públicas de educação, com especial visibilidade para as demandas em torno da diversidade sexual, é preciso lembrar a importância da saúde pública. Foi nesse setor que o debate se fez visível e viável, para depois ser, então, inserido nas demandas realizadas por setores da sociedade civil à área da educação.

Nos anos 1990 e no início do século XXI, ocorreram mudanças significativas no panorama dos temas ligados à homossexualidade, ocasionando transformações no quadro de visibilidade da temática, com a multiplicação de iniciativas no campo legislativo, da justiça e de extensão de direitos (Silva, 2010). Entretanto, foi no governo Lula que a diversidade passou a ser reconhecida, a partir da negociação e da representatividade no governo de diversos atores políticos, como integrantes não só de programas e projetos, mas da própria organização administrativa, ocasionando uma modificação no modelo institucional de algumas secretarias, inexistente nos governos anteriores.

Foram criadas várias secretarias especiais, entre elas: a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), a Secretaria Especial de Política para Mulheres (SPM), a Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ). A participação desses atores no próprio governo somou-se às pressões advindas das Conferências Nacionais, locais de produção e negociação de agendas políticas que, muitas vezes, resultavam na criação de novas responsabilidades governamentais e de tentativas de “introdução de diretrizes respeitadas à diversidade sexual”, referência no campo do currículo; da formação docente; e das relações estabelecidas no ambiente escolar, com o intuito de propiciar, como afirma Roger Raup Rios (2009, p.78), a “superção de preconceitos e discriminações já consolidados”.

Sob as injunções desses processos materializa-se a ênfase na inclusão social e tam-

bém se organizam novas institucionalidades. No âmbito específico do Ministério da Educação, instituíram-se a Secretaria de Inclusão Educacional (Secrie) e a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (Seea). E, com a fusão destas secretarias, em abril de 2004, origina-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Iniciou-se, então, a tentativa de articular as ações de inclusão social com a valorização da diversidade e com o destaque às demandas até então invisibilizadas e não atendidas efetivamente pelos sistemas públicos de educação.

A partir da criação da Secad, canalizaram-se para a agenda governamental do MEC temas e sujeitos que dela estavam excluídos. Com a presença desses setores nos espaços da administração pública, assistimos à conversão de antigas denúncias em propostas de políticas públicas federais.

É essa secretaria que se incumbem de traduzir as propostas de desenvolvimento de ações no âmbito da educação gestadas em outros programas e planos mais gerais. Esse foi o caso, por exemplo, da organização do primeiro Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), em 2004, e de sua segunda versão, em 2008, ambos antecidos pelas Conferências de Políticas para as Mulheres (2004 e 2007) e do Programa Brasil Sem Homofobia (BSH), precedido pelo Plano Plurianual (PPA 2004-2007).

O primeiro PNPM (2004) tinha entre seus objetivos a educação inclusiva e não sexista, visando a promover o acesso à educação básica de mulheres jovens e adultas. Já o Plano Plurianual (PPA 2004-2007), lançado em 2004, definia o Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais. Com vistas a efetivar esse compromisso, a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) acolheu demandas do movimento LG-BTT apresentadas em encontros nacionais e lançou o Programa Brasil Sem Homofobia (BSH), de combate à violência física, verbal e simbólica, sofrida por pessoas LG-BTT⁶. O referido Programa traz um capítulo dedicado à educação, com o objetivo de promover valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual. A tarefa de implementação dessas políticas de inclusão é coordenada pela Secad, na perspectiva de educação para a diversidade. Para tal intento, a Secretaria considera fundamental incluir a interlocução da diversidade sexual com a discussão da temática de gênero.

Enfim, ainda que sob forte tensão, são assumidas, no plano federal, diferentes demandas para a constituição de políticas públicas voltadas à diversidade, apresentadas principalmente pelos movimentos sociais. O fato de as Organizações Não Governamentais receberem mais incentivos para a produção de pesquisas voltadas para a diversidade sexual e para as desigualdades de gênero também foi um marco no primeiro mandato do presidente Lula.

Amplia-se a adoção de mecanismos de participação de movimentos sociais organizados, por meio de fóruns, seminários, conferências e outros espaços organizados para mobilizar atores e temas considerados relevantes para o desenvolvimento de políticas para a inclusão e a diversidade. Reúnem-se, assim, gestores dos sistemas de ensino, autoridades locais, representantes de movimentos e organizações sociais e dos segmentos

diretamente interessados no avanço dessa agenda.

Na mesma direção, Nina Madsen (2008) ressalta o apoio do MEC às inúmeras iniciativas da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) na área da educação, destacando um importante movimento na formulação das políticas a partir de 2003. O mesmo aconteceu com as ações educacionais propostas pelo Programa Brasil Sem Homofobia. Parte das principais políticas públicas que visam a superar a desigualdade relacionada às pessoas LGBTT, por meio da educação no âmbito do referido Programa, é expressão das respostas dadas pelo Estado a pressões, sugestões, participações e interferências do movimento LGBTT (Rossi, 2010).

Nesse processo, posso assegurar que a diversidade está presente em programas e projetos do MEC. Entre eles, destacam-se os relacionados às temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual na formação continuada docente.

Alguns trabalhos acadêmicos mais recentes já refletem sobre as características e os efeitos das atuais políticas públicas acerca da diversidade sexual propostas para a educação em diferentes instituições de ensino, considerando alguns dos programas do governo, como: Brasil Sem Homofobia (Daniliauskas, 2011; Dulac, 2009; Quartieiro, 2009; Rossi, 2010); Gênero e Diversidade na Escola (Caldas, 2007; Ferrari, 2004; Grösz, 2008; Koerich, 2007; Mostafa, 2009); Capacitação de Multiplicadores(as) em Gênero e Políticas Públicas (Esperança, 2009; Santos, 2008; Santos, 2009).

Essas reflexões também se desdobram nos debates e nas deliberações da VI Conferência Nacional de Educação (Conae/2010), inserindo questões da inclusão e da diversidade na pauta das políticas educacionais do Brasil. Na proposição das metas para elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), é relevante o eixo que teve como título Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade. O projeto de lei do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011- 2020, encaminhado ao Congresso Nacional em dezembro de 2010 e ainda em discussão, propõe uma série de diretrizes para planejar e organizar a educação. Três conceitos fundamentam a sua décima diretriz: a equidade, o respeito à diversidade e a gestão democrática da educação. Ainda no referido documento, consta a meta que propõe universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%, nesta faixa etária. Uma das estratégias para tal finalidade é prevenir a evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero.

O exame da produção acadêmica sobre o tema específico deste artigo permite uma análise comparativa de dois governos, com dois períodos cada um: 1994/1998-1999/2002 e 2003/2005-2006/2010. E, a partir da reflexão histórica aqui construída, posso afirmar duas das principais características contraditórias dessas políticas. Sofrem a pressão de agências multilaterais em favor de uma concepção de educação ora compensatória, ora parcialmente inclusiva e necessariamente precária, tanto no acesso quanto

em sua qualidade. Ao mesmo tempo, com maior ênfase no governo Lula, assistiu-se à porosidade do governo federal às demandas de movimentos sociais organizados e ao crescimento destes enquanto sujeitos coletivos formuladores de políticas públicas.

Assim, arrisco dizer que a presença de novos sujeitos coletivos – propositores e formuladores de políticas públicas na educação – provocou tensões e confrontos entre projetos políticos divergentes; alterou o que era rotulado como conhecimento, valores e condutas aceitáveis; redefiniu a própria dinâmica de confecção dessas políticas e, consequentemente, o papel do Estado, com efeitos importantes para a realidade educacional brasileira.

Aos menos no campo específico da introdução das questões de sexualidade, diversidade sexual e gênero aqui observado, os movimentos traduziram algumas das questões teóricas para o plano da prática social. Também merece realce o reconhecimento de direitos relativos às sexualidades menosprezadas e que têm impacto nas relações escolares, como, por exemplo, a construção do currículo pautado pelo respeito aos direitos humanos relacionados à diversidade sexual (Rios, 2009; Silva, 2010).

Nesse processo evidencia-se a inclusão da sexualidade e do gênero no currículo e na formação continuada docente, já com indícios de ressignificação das concepções sobre sexualidade no trabalho pedagógico (Andrade, 2008; Lira, 2009; Reis, 2009).

Todavia, esse contexto está necessariamente permeado por retrocessos e resistências que impõem novos desafios teóricos e práticos para a própria elaboração das políticas públicas e para a reflexão acadêmica sobre esse processo. Esse é o caso, por exemplo, da pouca importância dada ainda hoje para a relação entre nacionalidade e sexualidade e para o caráter sexuado do Estado e de suas políticas nacionais e locais, que interpretam e regulam várias das concepções de família, reprodução, educação, estilo de vida, muitas delas entrelaçadas com a construção das relações de gênero. Dessa analogia depende a regulamentação do aborto e da reprodução, o estabelecimento de uma idade consentida para relações sexuais e para o casamento, bem como a criminalização das práticas que não se adequem a essas regras (Epstein; Johnson, 2000).

O reconhecimento de consensos construídos e negociados em torno da relevância das políticas da diversidade permite considerar que a disputa em torno das concepções e da articulação dos espaços de diálogo ainda se constitui em amplo desafio para consolidar, de fato, essa trajetória institucional em política pública de Estado. Na mesma linha, novos conceitos – como gênero, sexualidade, homofobia, heteronormatividade – não são assumidos como definidores das políticas públicas para a educação, sejam elas federais, estaduais ou municipais.

Um dos percalços a ser enfrentado é a própria fragmentação do uso do conceito de diversidade, o que “expressa, no limite, as disputas internas e externas ao governo pela definição de projetos educacionais, propondo modos distintos de responder às demandas de movimentos sociais no reconhecimento de suas múltiplas diversidades”

(Moehlecke, 2009, p. 484). Somam-se a esse obstáculo a própria resistência interna ao MEC (Junqueira, 2009; Madsen, 2008) e a enorme dificuldade em romper com os padrões tradicionais a respeito das identidades de gênero. Os mecanismos de controle social ainda têm peso na construção de novos sentidos sobre a sexualidade e influenciam as políticas e as práticas educativas. A proibição de falar sobre sexualidade é uma constante. Mesmo quando aberta a possibilidade de diálogo sobre o tema, este fica restrito à concepção médico-higienista da sexualidade e aos professores de ciências e biologia (Bordini, 2009; Dulac, 2009; França, 2008), registrando-se um verdadeiro pânico moral, ao mencionar-se a possibilidade de seu tratamento para além da visão heteronormativa (Borges; Meyer, 2008).

Nessa mesma linha, as garotas homossexuais fazem parte de um campo de disputa que permanece silenciado. Não excluído, pois “o silêncio e a invisibilidade forçada não devem ser confundidos com sinal de ausência” (Cavaleiro, 2010, p.177-178), mas ainda inferiorizado e não reconhecido. Além disso, a própria inserção das demandas advindas dos movimentos de mulheres e da população LGBTQTT não garante a superação das relações de poder que definem parâmetros tradicionais que sustentam as relações de gênero em nossa sociedade.

Além dos enfrentamentos já elencados, a tentativa até aqui desenvolvida de articulação dos resultados das pesquisas aponta-nos também desafios acadêmicos para a produção de novos conhecimentos sobre essa realidade em construção. Menciono apenas três possíveis urgências.

Uma delas diz respeito à retomada da reflexão sobre os conceitos de desigualdade e diversidade. A meu ver, não se trata de tarefa individual. Será necessária, novamente, a articulação de muitos debates para sair desta noção enquanto mera diversificação e situar a diversidade no contexto de produção de desigualdades sociais e de enfrentamento de necessidades radicais.

Outra pauta urgente para investigações futuras se dirige à constituição da formação docente voltada para o trabalho com a diversidade e para o combate à sua transformação em desigualdade. Até o momento, muitos programas de formação continuada são formulados e postos em ação, mas ainda não temos a exata dimensão de como estruturar essa agenda na formação inicial docente e de introduzir essa temática para além da mera informação. A discussão da sexualidade e do gênero está impregnada de valores e significados constitutivos da socialização de homens e mulheres. A compreensão do sexo que nos constitui, reduzindo-o às características físicas e naturais coladas à concepção biológica, ao cuidado do corpo e à prevenção de doenças ainda é vista como universal e a-histórica. Esses valores configuram a própria identidade docente, bem como as identidades de gênero chanceladas nas normas e relações escolares. Não será, portanto, por meio de uma formação breve e/ou a distância que conseguiremos garantir a desconstrução dessas desigualdades de gênero. Aliás, não será sequer apenas na formação do-

cente que essa tarefa poderá ser plenamente enfrentada. A formação docente é uma das múltiplas searas nas quais poderemos adquirir mecanismos de superação de algumas ideias preconce- bidas e construir novos conhecimentos e práticas. Todavia, uma revisão curricular deve envolver todos, sobretudo as universidades públicas e privadas; e não deve, no entanto, incluir apenas a perspectiva de gênero, mas também a de raça/etnia, orientação sexual, classe, geração e todas as dimensões que perpassam a construção das desigualdades e atentam para as possibilidades de ruptura e de construção de novas definições do que é socialmente concebido.

Uma terceira e última urgência dirige-se ao caráter federativo do Estado brasileiro, em particular à leitura que os governos estaduais e municipais fazem das políticas federais e à forma como essa discussão é apropriada por docentes e demais funcionários das escolas públicas, para não entrar no mérito específico das escolas privadas. Essas propostas ainda são muito centralizadas na sua elaboração e necessitariam envolver todos os responsáveis pela educação. Essa é uma tarefa difícil e requer luta em todas as esferas, dentro e fora da escola: na conscientização e na formação do corpo docente; na discussão de propostas e atividades realizadas na escola; na análise crítica dos livros didáticos; na denúncia das revelações ditas científicas que perpetuam preconceitos; e, sobretudo, nas inúmeras reivindicações por direitos à diferença. Assim, as proposições políticas, articuladas à produção de conhecimento acadêmico sobre elas, poderão, espero, produzir outras e múltiplas alternativas aos desafios e às urgências aqui apontados.

Referências bibliográficas

- ALTMANN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Estudos Feministas – CFH/CCE/UFSC, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.
- ANDRADE, T. Dos temas transversais à apropriação/vivência de valores: uma proposta de qualidade sócio-educacional. Dissertação (Mestrado) – Unesp, Marília, 2004.
- ANDRADE, V. Orientação sexual na escola: o que pensam alunas/adolescentes do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado) – UCP, Petrópolis, 2008.
- ARROYO, M. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010.
- ASSUNÇÃO, M.; TEIXEIRA, A. Relações de gênero: em sintonia com os PCNs. Amap Educando, Belo Horizonte, v. 33, n. 295, p.4 1-45, out. 2000.
- BORDINI, S. Discursos sobre sexualidade nas escolas municipais de Curitiba. Dissertação (Mestrado) – UFP, Curitiba, 2009.
- BORGES, Z.; MEYER, D. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 16, n. 58, p. 59-76, jan./mar. 2008.
- BUTLER, J. Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity. New York; Lon-

don: Routledge; Champman & Hall, 1990.

BUTLER, J. Performatividade, precariedade y políticas sexuales. *Revista de Antropología Iberoamericana — Antropólogos Iberoamericanos en Red*, Madrid, v. 4, n. 3, p. 321-36, set./dez. 2009.

CALDAS, C. A. A. A escola faz diferença? Um estudo da produção discursiva das homossexualidades por professores de ensino médio. Dissertação (Mestrado) – UFP, Belém, 2007.

CAVALEIRO, M. C. Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas. Tese (Doutorado) – Feusp, São Paulo, 2009.

COSTA, M. As complexas conexões entre gênero, profissionalismo e formação docente. *Movimento — Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 11-28, maio 2001.

COSTA, R. Sexualidade como tema transversal: a estruturação da educação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Dissertação (Mestrado) – UFSC, Florianópolis, 2001.

DANILIAUSKAS, M. Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia. Dissertação (Mestrado) – Feusp, São Paulo, 2011.

DULAC, E. Sexualidades e escola: considerações e questões levantadas pelos/as participantes de um curso voltado à educação para a diversidade. Tese (Doutorado) – UFRGS, Porto Alegre, 2009.

EPSTEIN, D.; JOHNSON, R. *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Morata; La Coruña: Fundación Paideia, 2000.

ESPERANÇA, A. Homossexualidade: os significados e sentidos para docentes e discentes de cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Amazonas. Dissertação (Mestrado) – UFA, Manaus, 2009.

FAVA, C. Sexualidade como tema transversal nas escolas: da teoria à prática. Dissertação (Mestrado) – UFSC, Florianópolis, 2004.

FERRARI, A. Revisando o passado e construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 25, p. 105-115, jan./abr. 2004.

FRANÇA, L. Educação sexual: uma análise da concepção dos professores de duas escolas estaduais do ensino fundamental de Curitiba. Dissertação (Mestrado) – UTP, Tuiuti do Paraná, 2008.

FREITAG, M. Gênero e sexualidade nas diretrizes curriculares para a educação brasileira. Dissertação (Mestrado) – URB, Blumenau, 2004.

FURLANI, J. Direitos humanos, direitos sexuais e pedagogia queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? In: JUNQUEIRA, R. *Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (Org.). Brasília: MEC/Secad/Unesco, 2009. p. 293-323.

- JARDIM, D. Como e quando começar a orientação sexual na escola: a opinião dos professores do município de Embu-SP. Dissertação (Mestrado) – UFSP, São Paulo, 2009.
- JUNQUEIRA, R. Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas (Org.). Brasília: MEC/Secad/Unesco, 2009.
- GRÖSZ, D. Representações de gênero no cotidiano de professoras e professores. Dissertação (Mestrado) – UFB, Distrito Federal, 2008.
- KOERICH, M. História de uma presença-ausente: sexualidade e gênero em cursos de pedagogia. Dissertação (Mestrado) – UFSC, Santa Catarina, 2007.
- LIRA, A. O tema transversal “orientação sexual” nos PCN e atitude dos professores: convergentes ou divergentes? Dissertação (Mestrado) – UFRPe, Recife, 2009.
- LOURO, G. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LOURO, G. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Org.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41-53.
- LOURO, G. Um corpo estranho: ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LOURO, G. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas (Org.). Brasília: MEC/Secad/Unesco, 2009. p. 85-93.
- MADSEN, N. A construção da agenda de gênero no sistema Educacional Brasileiro (1996 – 2007). Dissertação (Mestrado) – UNB, Brasília, 2008.
- MARCHI, M. Orientação sexual como tema transversal: um estudo exploratório sobre representações de professoras. Dissertação (Mestrado) – UFR, Roraima, 2000.
- MARSIGLIA, D. Silêncio e invisibilidade: a atitude discriminatória de professores diante da homossexualidade na escola. Dissertação (Mestrado) – UNJ, São Paulo, 2009.
- MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no Governo Lula. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, p. 461-87, maio/ago. 2009.
- MOSTAFA, M. Professores na encruzilhada entre o público e o privado: o curso Gênero e Diversidade na Escola. Dissertação (Mestrado) – Uerj, Rio de Janeiro, 2009.
- OLIVEIRA, A. O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re) articulação no campo escolar. Tese (Doutorado) – UFPe, Recife, 2009.
- PARRÉ, S. Aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na área de orientação sexual no ensino fundamental: um diagnóstico. Dissertação (Mestrado) – Unesp, Bauru, 2001.
- QUARTIERO, E. A diversidade sexual na escola: produção de subjetividade e políticas públicas. Dissertação (Mestrado) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.
- RAMOS, M.; ADÃO, J.; BARROS, G.(Coord.). Diversidade na educação: reflexões e experiências. Brasília: SEMT, 2003.

- REIS, E. Escola e sexualidades: diferentes concepções/muitos desafios. Dissertação (Mestrado) – UFF, Rio de Janeiro, 2009.
- RIBEIRO, C. Saberes, poderes, verdades: imbricando rizomaticamente gêneros, sexualidades e E(e)ducação. *Revista Instrumento, Juiz de Fora*, v. 12, n. 2, p.147-154, jul./dez. 2010.
- RIBEIRO, J. F. Sexualidade na escola: um olhar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. Dissertação (Mestrado) – UFJF, Juiz de Fora, 2009.
- RIOS, R. Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, R. *Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas (Org.)*. Brasília: MEC/Secad/Unesco, 2009. p. 53-83.
- ROSSI, A. Avanços e limites no combate à homofobia: uma análise do processo de implementação do Programa Brasil sem Homofobia. Dissertação (Mestrado) – UFRGS, Porto Alegre, 2010.
- SANTOS, D. Documentos de subjetivação: um estudo sobre o currículo em um programa de formação de gênero. Dissertação (Mestrado) – Ufpa, Belém, 2009.
- SANTOS, L. Corpo, gênero e sexualidade: educar meninas e meninos para além da homofobia. Dissertação (Mestrado) – UFSC, Florianópolis, 2008.
- SCOTT, J. *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press, 1988.
- SEFFNER, F. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: JUNQUEIRA, R. *Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas (Org.)*. Brasília: MEC/Secad/Unesco, 2009. p. 125-139.
- SILVA, C. A igualdade ainda vai chegar: desafios para a construção da ‘cultura do respeito’ aos direitos de cidadania do segmento LGBTTT em uma escola pública do município de São Paulo. Tese (Doutorado) – Feusp, São Paulo, 2010.
- SILVA, S. A mulher professora e a sexualidade: representações e práticas no espaço escolar. Dissertação (Mestrado) – UFM, São Luís, 2009.
- TUCKMANTEL, M. A educação sexual: mas qual? Diretrizes para formação de professores em uma perspectiva emancipatória. Tese (Doutorado) – Unicamp, São Paulo, 2009.
- VIANNA, C.; CARVALHO, M.; SCHILLING, F.; MOREIRA, M. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. *Educação e Sociedade*, v. 32, n. 115, p. 525-545, abr./jun. 2011.
- VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Autores Associados, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.
- VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa? uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n.

EDUCAÇÃO DE TEMAS ESPECÍFICOS

Educação, Relações de Gênero e Diversidade Sexual

Nilson Fernandes Dinis

No meio acadêmico dos países latino-americanos, há consciência da necessidade de se formular resistência às formulações defendidas pelo Banco Mundial acerca da educação superior, que vem sendo

adotadas em diferentes ritmos nestes mesmos países. Vários documentos têm sido elaborados sobre o assunto, a exemplo da Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI e das Conferências Ibero-Americanas de Educação, tendo como principal pressuposto a idéia de que o Estado deve ter um compromisso permanente de investimento no ensino superior, com o fim de promover não só a difusão dos conhecimentos científicos, mas também o exercício da cidadania e do respeito aos direitos humanos, bem como o desenvolvimento de políticas de inclusão.

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

Diversidade sexual e de gênero também tem sido um tema constante na mídia, através das novelas, do cinema, da publicidade, dos programas de auditório para jovens, das revistas voltadas para o público adolescente etc., o que certamente tem forçado a escola a debater o tema, trazido às vezes espontaneamente pelos/as próprios/as alunos/as. No entanto, essa excessiva discursividade da mídia em relação ao tema nem sempre tem resultado em uma diminuição dos sintomas de sexismo e homofobia. Se a visibilidade de formas alternativas de viver a sexualidade, tematizadas pela mídia, impõe certo reconhecimento das causas ligadas às minorias sexuais e de gênero, forçando também a escola a rever padrões normativos que produzem a sexualidade das/dos estudantes, por outro lado também não deixa de acirrar manifestações de grupos mais conservadores. Pois, em um momento histórico em que mais se fala sobre educar para a diferença, vivemos um cenário político mundial de intolerância que se repete também no espaço da vida privada, em determinada dificuldade generalizada em nos libertarmos de formas padronizadas de concebermos nossa relação com o outro.

A inclusão do debate sobre a diversidade sexual e de gênero no espaço acadêmico ocorre desde meados dos anos de 1970 e deve-se, historicamente, à pressão dos grupos feministas e dos grupos gays e lésbicos que denunciaram a exclusão de suas representações de mundo nos programas curriculares das instituições escolares. No plano acadêmico internacional, esse movimento surgiu com os departamentos de Estudos da Mulher e, posteriormente, com os Estudos de Gênero e os Estudos Gays e Lésbicos, em

algumas das universidades americanas, sempre no esforço de criar alternativas e formas de resistências aos sintomas de sexismo, machismo e homofobia e, ao mesmo tempo, fazendo com que tais temas pudessem ser abordados também nas pesquisas acadêmicas.

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

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

pode se lembrar facilmente de vários nomes da política nacional que defendem publicamente causas ligadas aos direitos das minorias étnicas e raciais, aos direitos da mulher e aos direitos de presidiários/as, mas que se escondem quando o assunto em pauta é o combate à homofobia ou a reivindicação de direitos por parte dos grupos GLBT (gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros).

Para entendermos a ausência do tema da diversidade sexual e de gênero durante muito tempo na área da Educação, podemos recorrer às análises de pesquisadores/as como Silva (1993, 2000, 1994, 1998), Larrosa (1994) e Walkerdine (1998). Para estes autores/as, há uma persistência na educação de proposições cristalizadas e essencialistas para pensar a identidade, que podemos transferir também para nossa análise acerca do gênero. A educação foi marcada por uma concepção do sujeito baseada em proposições herdadas da Psicologia da Aprendizagem e da Psicologia do Desenvolvimento, repletas de descrições normativas e naturalizadas, legitimadas pela Biologia, e particularmente por uma determinada leitura darwinista da evolução, fazendo com que o olhar sobre a diversidade fosse ordenado e sistematizado em uma escala hierárquica de desenvolvimento. Contudo, para Larrosa (1994, p. 40):

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

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

A predominância do construtivismo tem conseqüências conservadoras, na medida, sobretudo, em que representa a volta do domínio da Psicologia na Educação e na Pedagogia. (Obviamente alguns de seus defensores dirão que não se trata de uma Psicologia, mas de uma Epistemologia. Sim, talvez, mas de uma Epistemologia muito particular, muito restrita, uma Epistemologia Psicológica). Como se sabe, a Pedagogia e a Educação moderna se desenvolveram, em grande parte, sob a égide da Psicologia. Foi essa que forneceu àqueles que planejaram e desenvolveram os sistemas escolares de massa deste século o instrumento de justificação científica e de gerenciamento do comportamento humano exigido por seus

propósitos de regulação e controle (...) uma conexão entre um projeto de contenção e de governo de massas e um projeto psicológico de transformação na produção do “indivíduo”. (Silva, 1993, p. 4)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Na tentativa de se desviar do discurso moralista, que via a homossexualidade como desvio de caráter, falhas no processo educativo familiar ou resultado de patologias hormonais, enfatiza-se cada vez mais a ideia de que o sujeito nasce homossexual ou heterossexual, desculpabilizando-o do comportamento homossexual, já que não seria uma questão de escolha, mas de determinação. Tal justificativa tem impulsionado mesmo algumas pesquisas biológicas que investem na procura dos genes que definem a orientação sexual. Esse discurso também tem sido veiculado pela mídia e pelas personagens homossexuais que transitam nas novelas, no cinema, na publicidade e nos programas voltados ao público

jovem. Mas um dos riscos desta naturalização das orientações sexuais é que a relação com a diferença fique apenas no plano das políticas de tolerância, um respeito aos direitos do outro desde que o outro permaneça no seu eter- no lugar de si mesmo, mantendo seguro os territórios delimitados de for- mas padronizadas de viver as condutas sexuais. Ou, então, apenas afrou- xando os limites da tolerância para a inclusão de alguns dos/das desviantes mais bem comportados/as e que possam ser mais facilmente incluídos/as na ordem, criando novas zonas de exclusão para as/os que desafiam ainda mais as fronteiras de gênero, tais como indivíduos bissexuais, transexuais e outras experimentações de transgêneros.

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

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

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

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

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

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

Esse limite também é exposto nas línguas latinas, quando a con- formidade com as regras tradicionais e pretensamente neutras da lingua- gem obriga a utilização no currículo escolar da forma masculina como signo genérico referente tanto a homens como mulheres. Referir-se a mulheres e homens sempre na forma masculina, mesmo quando é supe- rior o número de indivíduos femininos em um grupo escolar, longe de ser um ato inofensivo, favorece uma construção que privilegia sempre um dos pólos. No entanto, o universal mas- culino é regra que persiste mes- mo nos textos acadêmicos, embora sua universalidade seja questionável, visto que esta função não está presente em todas as línguas. Ao analisar tal fenômeno, Louro (1997, p. 66) aponta suas raízes nos primeiros anos de escolarização:

É impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendiza- gens de uma menina, na escola, consiste em saber que, sempre que a pro- fessora disser que “os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o re- creio”, ela deve se sentir incluída. Mas ela está sendo, efetivamente, in- cluída ou escondida nessa fala? Provavelmente, é impossível avaliar todas as implicações dessa aprendizagem; mas é razoável afirmar que ela é, qua- se sempre, muito duradoura. É muito comum que uma pro- fissional, já adulta, refira a si própria no masculino: “eu como pesquisa- dor...”. Afinal, muitos comentariam, isso é “normal”. Como também será normal que um/a orador/a, ao dirigir para uma sala repleta de mulheres, empregue o masculino plural no momento em que vislum- brar um homem na platéia (pois essa é a norma, já que aprendemos e in- ternalizamos regras gramati- cais que indicam ou exigem o masculino).

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

Especificadamente, em relação à homossexualidade, uma das estratégias tem sido a utilização preferencial do termo homossexualidade a homossexualismo, que durante muitos anos designava categorias psiquiátricas patológicas de perversão. Em seus estudos sobre o tema, o psicanalista Jurandir Freire Costa (1992) vai ainda mais longe, ao propor a substituição dos termos homossexualismo e homossexualidade pelo termo homoerotismo. Longe de ser mero jogo de palavras, para o autor as categorias que criam as identidades sexuais não são universais, mais efeitos histórico-culturais também produzidos pela linguagem. Uma dessas estratégias é designar o sujeito por determinadas partes do seu ser, transformando o que é adjetivo em substantivo, as relações particulares da vida privada, o estar homossexual, em uma categoria identitária que passa a abranger todo o sujeito. Resistir a tais terminologias implica resistir também à carga negativa com que a ciência e a cultura vêm carregando tais termos:

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

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

Outras estratégias de resistência seriam incluir os estudos sobre gênero nos cursos de formação de professores/as, divulgar as principais produções bibliográficas sobre o assunto, incentivar novas pesquisas, exigir critérios mais rigorosos na publicação

de textos didáticos e científicos; esses são alguns dos procedimentos macropolíticos que envolveriam uma nova mudança curricular. Todavia, essa mudança pode envolver também ações micropolíticas, que podem ser acionadas por qualquer educador/a, tais como analisar criticamente com as/os discentes imagens do masculino e do feminino e também acerca da homossexualidade e heterossexualidade produzidas pelos veículos da mídia como a internet e a televisão, já que os recursos midiáticos concorrem na modernidade com a formação escolarizada, educando e produzindo signos de identidade às vezes tão sexistas e excludentes quanto a escolarização. Ou mesmo utilizar os conteúdos de disciplinas como a História ou as Ciências Sociais para apontar a construção histórica da subjetividade em cada cultura, ajudando a/o educanda/o a descobrir os limites e possibilidades impostas a cada indivíduo quando se submete aos estereótipos que são atribuídos a uma identidade de gênero.

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

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

A provocação de Foucault visa uma superação do dispositivo da sexualidade na direção de uma multiplicidade e fluidez das identidades sexuais e de gênero, para evitar as armadilhas de novas normas identitárias que apenas ampliam os limites da tolerância. Assim, propõe a invenção de novos modos de vida que possam abrir para virtualidades

relacionais e afetivas. Pois, para Foucault (1995, p. 239), a grande resistência política na modernidade talvez

(...) não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos (...) o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar libertar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado como do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade, através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há séculos.

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

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

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

Referências

- BARTHES, R. Aula. São Paulo: Cultrix, 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamen- tal. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade ho- mossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.
- COSTA, J.F. A inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo. Rio de Janeiro: Re- lume-Dumará, 1992.
- COSTA, J.F. A ética e o espelho da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mille plateaux: capitalisme et schizophrénie. Paris: Minuit, 1980.
- FOUCAULT, M. Da amizade como modo de vida. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/amitie.html>>. Acesso em 27 fev. 2003.
- FOUCAULT, M. História da sexualidade II: o uso dos prazeres. São Paulo: Graal, 1984.
- FOUCAULT, M. História da sexualidade III: o cuidado de si. São Paulo: Graal, 1985.
- FOUCAULT, M. História da sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1992. FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. Michel Foucault, uma trajetória fi- losófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Uni- versitária, 1995. p. 231-249.
- LARROSA, J. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, T.T. (Org.). O sujeito da educa- ção: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 40.
- LOURO, G.L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós- estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, G.L. (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LOURO, G.L. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COS- TA, M.V. (Org.). O currículo nos limiões do contemporâneo. Rio de Ja- neiro: DP&A, 2001. p. 85-92.
- LOURO, G.L.; NECKEL, F.J.; GOELLNER, V.S. (Org.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MORENO, M. Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna; Campinas: UNICAMP, 1999.
- MOTT, L. Homofobia: a violação dos direitos humanos de gays, lésbi- cas e travestis no Brasil. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 1997.
- ROLNIK, S. Cidadania e alteridade: o psicólogo, o homem da ética e a reinvenção da democracia. In: SPINK, M.J.P. (Org.). A cidadania em cons- trução: uma reflexão trans- disciplinar. São Paulo: Cortez, 1994. p. 157-176.

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

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

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

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

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

EDUCAÇÃO DE TEMAS ESPECÍFICOS

Cultura Negra e Educação

Nilma Lino Gomes

Denys Cuche (1999, p. 9), ao discutir a noção de cultura nas ciências sociais, destaca que o problema da cultura ou das culturas passa por um processo de atualização tanto no plano intelectual, quanto no plano político. O autor inicia essa discussão já na Introdução do seu livro, com uma epígrafe do antropólogo Marc Augé (1988). Nela, Marc Augé argumenta que, nos últimos anos, na França, a cultura tem sido bem mais destacada do que há tempos atrás. Segundo ele, esse uso da palavra cultura, por mais descontrolado que possa parecer, constitui por si mesmo um dado etnológico.

Guardadas as devidas proporções, podemos observar que um fato semelhante vem ocorrendo nos últimos anos no Brasil, e mais especificamente no campo da educação. Também entre nós, educadores e educadoras, nunca se falou tanto em cultura quanto hoje: cultura escolar, cultura da escola, diversidade cultural, multiculturalismo, interculturalismo, sujeitos socioculturais, cultura juvenil, cultura indígena, cultura negra...

Por mais que tal apelo à cultura possa significar um modismo pedagógico, ou o mais novo jargão da nossa área, ou uma mudança de paradigmas, acredito que só o fato da palavra cultura começar a fazer parte (ou voltar a fazer parte) do vocabulário educacional já constitui um dado pedagógico que merece nossa atenção. Constitui uma inflexão no pensamento educacional, fruto das mudanças ocorridas em nossa sociedade devido às ações e demandas dos movimentos sociais, dos grupos sociais e étnicos.

Mas se a ênfase na discussão da cultura no campo educacional se restringir ao simples elogio às diferenças ou ficar reduzida aos estudos do campo do currículo e da cultura escolar, corremos o risco de não explorar toda a riqueza que tal inflexão pode nos trazer.

A cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico. Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social.

Os homens e as mulheres, por meio da cultura, estipulam regras, convencionam valores e significações que possibilitam a comunicação dos indivíduos e dos grupos. Por meio da cultura eles podem se adaptar ao meio mas também o adaptam a si mesmos e, mais do que isso, podem transformá-lo. Segundo Rodrigues (1986, p. 11), a cultura é como um mapa que orienta o comportamento dos indivíduos em sua vida social. Esse mapa é puramente convencional, e por isso não se confunde com o território. Ele é uma representação abstrata do território, submetida a uma lógica que permite decifrá-lo. Dessa forma, ao refletirmos sobre o que é viver em sociedade e produzir cultura, entenderemos a complexidade dessa situação: significa que vivemos sob a dominação de uma lógica simbólica e que as pessoas se comportam segundo as exigências dela, muitas vezes sem que disso tenham consciência. Podemos então inferir que a vida coletiva, como a vida psíquica dos indivíduos, faz-se de representações, ou seja, das figurações mentais de seus componentes. Os sistemas de representação são construídos histórica-

mente; eles originam-se do relacionamento dos indivíduos e dos grupos sociais e, ao mesmo tempo, regulam esse relacionamento. É a seguinte afirmação de José Carlos Rodrigues que se torna imprescindível para o campo educacional. Segundo ele, “o fato é que, uma vez constituídos, os sistemas de representações e sua lógica são introjetados pela educação nos indivíduos, de forma a fixar as semelhanças essenciais que a vida coletiva supõe, garantindo, dessa maneira, para o sistema social, uma certa homogeneidade” (Rodrigues, 1986, p. 11).

Mas se as representações, as classificações, a reciprocidade e tantos outros aspectos da cultura podem ser considerados como grandes semelhanças, ou seja, os universais que nos identificam como humanos e sujeitos culturais, não podemos nos esquecer das particularidades. Guita Grin Debert (2000), ao estudar a especificidade da velhice em nossa sociedade, traz contribuições importantes para o debate sobre os universais e as particularidades. Ao tomar como objeto de estudo a especificidade da velhice enquanto um grupo de idade, Debert nos alerta para tomarmos cuidado com a ênfase nos universais, pois na tentativa de encontrar o que é comum em experiências culturais diferentes, multifacetadas e fragmentadas, eles acabam transformando-se em “categorias vazias”. Debert recorre ao antropólogo Clifford Geertz (1978, p. 52) para fundamentar a sua crítica:

O fato de que em todos os lugares as pessoas se juntam e procriam filhos, têm algum sentido do que é meu e do que é teu, e se protegem, de alguma forma, contra a chuva e o sol não é nem falso nem sem importância, sob alguns pontos de vista. Todavia, isso pouco ajuda no traçar um retrato do homem que seja uma presença verdadeira e honesta e não uma espécie de caricatura de um “João universal”, sem crenças e credos.

Essa crítica ao pressuposto de que a essência do ser humano se revela nos aspectos que são universais às culturas deve ser considerada pela educação. De acordo com Geertz, “pode ser que nas particularidades culturais dos povos – em suas esquisitices – sejam encontradas algumas das revelações mais instrutivas sobre o que é ser genericamente humano” (1978, p. 55). Sendo assim, o que nos faz mais semelhantes ou mais humanos são as diferenças.

E é com esse olhar que penso a relação entre cultura negra e educação. Parto da concordância de que negros e brancos são iguais do ponto de vista genético, porém discuto que, ao longo da experiência histórica, social e cultural, a diferença entre ambos foi construída, pela cultura, como uma forma de classificação do humano. No entanto, no contexto das relações de poder e dominação, essas diferenças foram transformadas em formas de hierarquizar indivíduos, grupos e povos. As propriedades biológicas foram capturadas pela cultura e por ela transformadas. Esse processo, que também acontece com o sexo e a idade, apresenta variações de uma sociedade para outra.

No caso do negro brasileiro, a classificação e a hierarquização racial hoje existentes, construídas na efervescência das relações sociais e no contexto da escravidão e do racismo, passaram a regular as relações entre negros e brancos como mais uma lógica desenvolvida no interior da nossa sociedade. Uma vez constituídas, são introjetadas nos indivíduos negros e brancos pela cultura. Somos educados pelo meio sociocultural a enxergar certas diferenças, as quais fazem parte de um sistema de representações construído socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais.

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas.

Cabe ao educador e à educadora compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da auto-estima e impede a construção de uma escola democrática. É também tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. A discussão sobre a cultura negra poderá nos ajudar nessa tarefa.

Mas isso requer um posicionamento. Implica a construção de práticas pedagógicas de combate à discriminação racial, um rompimento com a “naturalização” das diferenças étnico/raciais, pois esta sempre desliza para o racismo biológico e acaba por reforçar o mito da democracia racial. Uma alternativa para a construção de práticas pedagógicas que se posicionem contra a discriminação racial é a compreensão, a divulgação e o trabalho educativo que destaca a radicalidade da cultura negra. Essa é uma tarefa tanto dos cursos de formação de professores quanto dos profissionais e pesquisadores/as que já estão na prática.

A cultura negra pode ser vista como uma particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico/racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros grupos e povos. Essa cultura faz-se presente no modo de vida do brasileiro, seja qual for o seu pertencimento étnico. Todavia, a sua predominância se dá entre os descendentes de africanos escravizados no Brasil, ou seja, o segmento negro da população.

No caso específico da educação escolar, ao tentarmos compreender, debater e problematizar a cultura negra, não podemos desconsiderar a existência do racismo e da desigualdade entre negros e brancos em nossa sociedade. Por quê? Porque ao fazermos tal ponderação inevitavelmente nos afastaremos das práticas educativas que, ao tentarem destacar essa cultura no interior da escola ou no discurso pedagógico, ainda a colocam no lugar do exótico e do folclore.

Discutir sobre a cultura negra também exigirá de nós um posicionamento sobre o que realmente queremos dizer quando apelamos para a construção de projetos e práticas multiculturais (tão em moda ultimamente) e nos direcionará a um compromisso político explícito diante da questão racial, entendida aqui como indissolivelmente ligada ao conjunto de questões sociais, culturais, históricas e políticas do nosso país. Isso nos leva a pensar nas ações afirmativas para o povo negro e à forma como os educadores e as educadoras, negros e brancos, favoráveis à discussão e à inserção da cultura negra no currículo escolar, posicionam-se diante delas.

Por tudo isso, reitero que tratar, trabalhar, lidar, problematizar e discutir sobre educação e cultura negra no Brasil é assumir uma postura política. De forma alguma as relações culturais e sociais entre negros e brancos em nosso país podem ser pensadas como harmoniosas, democráticas e diluídas nas questões socioeconômicas. Os últimos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA – sobre as desigualdades raciais deveriam ser fonte de consulta para os pesquisadores e pesquisadoras da educação que se interessam pelo tema.

Cultura negra e práticas pedagógicas

Hoje já está comprovado pela biologia e pela genética que todos os seres humanos possuem a mesma carga genética. Tais estudos são importantes para desconstruir e superar as teorias racistas que predominaram na intelectualidade no final do século XIX e início do século XX, e cujo teor, infelizmente, ainda se faz presente na sociedade brasileira.

Mas se todos partilhemos de semelhanças como seres humanos, o que nos faz diferentes? Segundo Denys Cuche (1999, p. 10), são as nossas escolhas, a forma como cada grupo cultural inventa soluções originais para os problemas que lhes são colocados pela vida em sociedade e ao longo do processo histórico. Essas escolhas não são simplesmente mecânicas e empíricas. Elas não estão relacionadas somente à adaptação ao meio, mas às disputas de poder entre grupos e povos. Nessas disputas as diferenças são inventadas, e através delas nos aproximamos de uns e tornamos outros inimigos, adversários, inferiores ou “violentos”.

Nesse sentido, podemos compreender que as diferenças, mesmo aquelas que nos apresentam como as mais físicas, biológicas e visíveis a olho nu, são construídas, inventadas pela cultura. A natureza é interpretada pela cultura. Ao pensarmos dessa forma, entramos nos domínios do simbólico. É nesse campo que foram construídas as diferenças étnico/raciais.

Apelar para a existência da “raça” do ponto de vista da genética é, atualmente, cair na cilada do racismo biológico. Todos concordamos que “raça” é um conceito científica-

mente inoperante. Porém, social e politicamente, ele é um conceito relevante para pensar os lugares ocupados e a situação dos negros e brancos em nossa sociedade. Quando o movimento negro e pesquisadores da questão racial discutem sobre a raça negra, hoje, estão usando esse conceito do ponto de vista político e social, com toda uma ressignificação que o mesmo recebeu dos próprios negros ao longo da nossa história. Por isso, a discussão sobre raça, racismo e cultura negra nas ciências sociais e na escola é uma discussão política. Ao não politizarmos a “raça” e a cultura negra caímos fatalmente nas malhas do racismo e do mito da democracia racial.

Essa politização da raça e da cultura negra não implica a entrada para o movimento social negro, o que não deixa de ser uma boa experiência. Significa saber que estamos entrando em um terreno complexo, em que identidades foram fragmentadas, auto-estimas podem estar sendo destruídas. A fome, a pobreza e a desigualdade têm incidido com mais contundência sobre os descendentes de africanos em nosso país do que em relação ao segmento branco. Como dizem alguns pesquisadores: elas têm cor. A reversão desse quadro diz respeito à construção de políticas públicas específicas, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Significa resgatar a positividade dessa cultura, a sua beleza, a sua radicalidade e sua presença na constituição da nossa formação cultural.

Refletir sobre a cultura negra é considerar as lógicas simbólicas construídas ao longo da história por um grupo sociocultural específico: os descendentes de africanos escravizados no Brasil. Se partirmos do pressuposto de que o nosso país, hoje, é uma nação miscigenada, diríamos que a maioria da sociedade brasileira se encaixa nesse perfil, ou seja, uma grande parte dos brasileiros pode se considerar descendente de africanos. Porém, refiro-me aqui ao grupo étnico/ racial classificado socialmente como negro.

Embora alguns antropólogos tratem com desconfiança a adjetivação de uma cultura como “negra”, o que importa aqui é destacar que a produção cultural oriunda dos africanos escravizados no Brasil e ainda presente nos seus descendentes tem uma efetividade na construção identitária dos sujeitos socialmente classificados como negros. Não se trata de cairmos no racismo biológico, nem de afirmarmos que o fenótipo é o único determinante da posição ocupada pelas pessoas na sociedade brasileira. Trata-se de compreender que há uma lógica gerada no bojo de uma africanidade recriada no Brasil, a qual impregna a vida de todos nós, negros e brancos. E isso não tem nada de natural. Essa inexistência de algo puramente natural na sociedade pode ser vista inclusive quando ponderamos sobre a existência das teorias racistas. Embora elas apregoassem trabalhar somente com os dados biológicos para atestarem a suposta inferioridade do negro, na realidade elas operavam e ainda operam o tempo todo no campo da cultura. Nesse sentido, qualquer adjetivação da cultura, seja cigana, judaica, indígena ou negra, é uma construção social, política, ideológica e cultural que, numa sociedade que tende a discriminar e tratar desigualmente as diferenças, passa a ter uma validade política e identitária.

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade.

A cultura negra só pode ser entendida na relação com as outras culturas existentes em nosso país. E nessa relação não há nenhuma pureza; antes, existe um processo contínuo de troca bilateral, de mudança, de criação e recriação, de significação e ressignificação. Quando a escola desconsidera esses aspectos ela tende a essencializar a cultura negra e, por conseguinte, a submete a um processo de cristalização ou de folclorização.

François Neyt e Catherine Vanderhaeghe (2000) perguntam: “Quantos séculos serão necessários para avaliarmos a riqueza e a fecundidade das tradições culturais africanas? Elas retornam em ondas musicais e artísticas, sob formas sempre novas e diferentes, fiéis à sua inspiração primordial” (p. 34).

Parafraseando os autores, poderíamos perguntar: Quanto tempo ainda esperaremos para que a escola e os educadores/as avaliem de forma séria e não essencializada a riqueza e a fecundidade da cultura negra construída no Brasil, e o seu peso na formação cultural das outras etnias?

A construção de uma prática pedagógica que se configure como uma resposta a essa pergunta não se limita à produção de pesquisas sobre o tema, nem ao documento “pluralidade cultural” dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Na minha opinião, trabalhar com a cultura negra, na educação de um modo geral e na escola em específico, é considerar a consciência cultural do povo negro, ou seja, é atentar para o uso autorreflexivo dessa cultura pelos sujeitos. Significa compreender como as crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos negros e negras constroem, vivem e reinventam suas tradições culturais de matriz africana na vida cotidiana. Um professor ou professora, ou mesmo um pesquisador ou pesquisadora que estiver alerta para essa realidade perceberá o quanto a herança ancestral africana recriada no Brasil – e que nesse artigo chamamos de cultura negra – orienta e traz inspiração para os negros da diáspora. Sempre sob formas diferentes, essa herança está entre nós (e em nós) e se objetiva na história, nos costumes, nas ondas musicais, nas crenças, nas narrativas, nas histórias contadas pelas mães e pais/griôts, nas lendas, nos mitos, nos saberes acumulados, na medicina, na arte afro-brasileira, na estética, no corpo. Muito desse processo acontece de forma inconsciente. Tomemos, então, dois aspectos que merecem ser destacados e observados pelos educadores(as) ao discutirem sobre a cultura negra no Brasil: o corpo como expressão da identidade negra e a manipulação do cabelo.

O corpo como expressão da identidade negra

O corpo pode simbolizar diferentes identidades sociais, extrapolando a dimensão do indivíduo e da pessoa. De acordo com José Carlos Rodrigues (1986, p. 45), o corpo é sempre uma representação da sociedade, por isso não há processo exclusivamente biológico no comportamento humano.

Nenhum outro animal transforma voluntariamente o próprio corpo. Essa é uma característica dos seres humanos. As transformações que os homens imprimem ao corpo, além de variarem de acordo com cada cultura, também acontecem conforme a especificidade dos segmentos sociais no interior de um mesmo grupo. Por isso a forma de manipular o corpo, os sinais nele impressos e o tipo de penteado podem significar hierarquia, idade, símbolo de status, de poder e de realeza entre sujeitos de um mesmo grupo cultural ou entre diferentes grupos.

Segundo Rodrigues (1986, p. 159), o corpo expressa metaforicamente os princípios estruturais da vida coletiva. Há no organismo forças controladas e forças que ignoram o controle social e o ameaçam. Assim, o corpo pode simbolizar aquilo que uma sociedade deseja ser, assim como o que se deseja negar.

Uma sociedade racista usa de várias estratégias para discriminar o negro. Alguns aspectos corporais, no contexto do racismo, são tomados pela cultura e recebem um tratamento discriminatório. São estratégias para retirar do negro o status de humanidade. Talvez seja esta uma das piores maneiras de o racismo se perpetuar. Ele transforma as diferenças inscritas no corpo em marcas de inferioridade. Nesse processo são estabelecidos padrões de superioridade/inferioridade, beleza/feição.

O cabelo crespo é um dos argumentos usados para retirar o negro do lugar da beleza. O fato de a sociedade brasileira insistir tanto em negar aos negros e às negras o direito de serem vistos como belos expressa, na realidade, o quanto esse grupo e sua expressão estética possuem um lugar de destaque na nossa constituição histórica e cultural. O negro é o ponto de referência para a construção da alteridade em nossa sociedade. Ele é o ponto de referência para a construção da identidade do branco. Juntamente com o índio, o negro concretiza a nossa sociedade, a nossa cultura, as nossas relações sociais, políticas e econômicas. Como afirma Rodrigues (1999, p. 26), “aquilo que não quero ser é parte ‘inabstratível’ do que sou, aquilo que uma sociedade renega é intimamente integrante de si”.

Enquanto imagem social, o corpo é a representação exterior do que somos. É o que nos coloca em contato com o mundo externo, com o “outro”, por isso ele carrega em si a ideia de relação. Sabendo que a identidade negra em nossa sociedade se constrói imersa no movimento de rejeição/aceitação do ser negro, é compreensível que os diferentes sentidos atribuídos pelo homem e pela mulher negra ao seu cabelo e ao seu corpo revelem uma maneira tensa e conflituosa de “lidar” com a corporeidade enquanto uma dimensão exterior e interior da negritude.

O corpo apresenta a dupla capacidade de ser, ao mesmo tempo, objeto e sujeito da natureza e da cultura. Essa dupla capacidade é trabalhada pioneiramente na antropologia por Marcel Mauss (1974), no ensaio intitulado “As técnicas corporais”. O autor afirma que não se pode negar que o corpo humano constitui uma entidade biológica, sendo o mais natural e o primeiro instrumento do homem. Por isso ele encontra-se submetido a algumas imposições elementares da natureza, colocando a todos nós em uma mesma e única condição. Em contrapartida, é preciso considerar que o corpo é objeto de alteração exercida pela cultura, sendo por ela modelado e modificado. Temos então, expressos no corpo, os universais e as particularidades da cultura.

Embora possa não parecer, em cada cultura há regras especiais para tossir, cuspir e espirrar, fazer a higiene corporal, cuidar da estética corporal, praticar esportes, lazer, entre outros. A cultura também determina as posições a serem adotadas para agachar, ficar de pé, descansar, sentar e as formas consideradas corretas para utilizar os instrumentos mais diversos, desde aqueles que são utilizados para alimentação até os usados no trabalho. Todas essas posturas e posições são aprendidas socialmente.

Marcel Mauss revela como as forças sociais convergem no corpo. O autor procura compreender as formas pelas quais os seres humanos, em cada cultura, nas diferentes sociedades, usam seus corpos. Partindo da evidência de que cada formação social tem os hábitos que são próprios, Mauss descreveu, e de certo modo inventariou, uma enorme variedade de “técnicas corporais”, ou seja, de “atos montados, e montados no indivíduo não simplesmente por ele mesmo, mas por toda a sua educação, por toda a sociedade da qual ele faz parte, no lugar que ele nela ocupa” (Mauss, 1974, p. 218).

Em cada uma dessas técnicas está presente uma confluência de forças sociais, em relação às quais a base física do corpo não é senão a matéria sobre a qual essa convergência se aplica. Mauss percebe que o social se faz presente nas menores ações humanas. Nas diferentes culturas, as práticas que, a princípio, podem parecer insignificantes, traduzem mensagens, normalmente inconscientes, sobre o que é certo e o que é errado, o que é considerado “coisa dos homens” e o que é “coisa dos bichos”, o que é igual e o que é diferente, o que é respeitoso e o que é profanação, o que é nobre e o que é indigno, o que é considerado feio e o que é bonito, entre outros. O efeito conotativo de tais práticas vai muito além do que se poderia esperar do seu fraco poder denotativo (Rodrigues, 1986, p. 96-97).

Mas um fato relevante destaca-se nas considerações de Marcel Mauss. Segundo ele, as técnicas corporais são transmitidas por meio da educação. Elas são atos tradicionais e eficazes, e, segundo o autor, “é nisso que o homem se distingue sobretudo dos animais: pela transmissão de suas técnicas e muito provavelmente por sua transmissão oral” (Mauss, 1974, p. 217). Assim, a educação é o meio através do qual o homem aprende a trabalhar o corpo, transmitindo de geração em geração as técnicas, a arte e os meios dessa manipulação. Tudo isso ela faz através da linguagem. Por isso podemos pensar

que cada sociedade desenvolve a sua pedagogia corporal. Esse processo é mais do que imitação pura e simples. Ele é cultural.

A educação pode desenvolver uma pedagogia corporal que destaque a riqueza da cultura negra inscrita no corpo, nas técnicas corporais, nos estilos de penteados e nas vestimentas, as quais também são transmitidas oralmente. São aprendizados da infância e da adolescência. O corpo negro pode ser tomado como símbolo de beleza, e não de inferioridade. Ele pode ser visto como o corpo guerreiro, belo, atuante presente na história do negro da diáspora, e não como o corpo do escravo, servil, doente e acorrentado como lamentavelmente nos é apresentado em muitos manuais didáticos do ensino fundamental.

O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele apresenta características como visibilidade, crescimento, diferentes cores e texturas, possibilitando técnicas diversas de manipulação sem necessariamente estar subordinado ao uso de tecnologias sofisticadas. Ao mesmo tempo, a forma como o cabelo é tratado e manipulado, assim como a sua simbologia, diferem de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como ícone identitário.

Se concordamos que o corpo carrega muitas e diferentes mensagens, podemos concluir também que o entendimento da simbologia do corpo negro e os sentidos da manipulação de suas diferentes partes, entre elas o cabelo, pode ser um dos caminhos para a compreensão da cultura negra em nossa sociedade.

No processo histórico e cultural brasileiro, o negro, sobretudo as mulheres negras, constrói sua corporeidade por meio de um aprendizado que incorpora um movimento tenso de rejeição/aceitação, negação/afirmação do corpo. Porém, não basta apenas para o negro brasileiro avançar do pólo da rejeição para o da aceitação para que compreenda e valorize a riqueza da sua cultura. Ver-se e aceitar-se negro toca em questões identitárias complexas. Implica, sobretudo, a ressignificação de um pertencimento étnico/racial no plano individual e coletivo.

Falar em corpo nos remete, inevitavelmente, aos padrões de beleza. É fato que cada grupo cultural define a beleza à sua própria maneira, e que “o belo é subjetivo e se fixa no olho do contemplador” (Munanga, 1988, p. 7). Porém, é também verdade que esta autonomia é parcial, uma vez que a beleza ainda está submetida a padrões etnocêntricos – que se pretendem universais –, os quais primam pelo equilíbrio de formas e de proporcionalidade. Para além do princípio universal de apreensão do mundo, de conhecimento do objeto mediante os sentidos, temos presenciado no decorrer do processo histórico que a partir do século XV construiu-se um padrão hegemônico de beleza e proporcionalidade baseados na Europa colonial. A partir de então, quando aplicamos o conceito de beleza aos corpos, passamos por um processo muitas vezes rígido de classificação e hierarquização, e a aparência física passa a carregar significados ligados a atrib-

utos negativos ou positivos. Esse ideal de beleza, visto por alguns como universal é, na realidade, construído socialmente, num contexto histórico, cultural e político, e por isso mesmo pode ser ressignificado pelos sujeitos sociais. Esse é o papel da discussão sobre cultura negra na educação: ressignificar e construir representações positivas sobre o negro, sua história, sua cultura, sua corporeidade e sua estética.

A manipulação do cabelo como uma dimensão da cultura negra

Por mais que a escravidão e a diáspora negra tenham obtido algum sucesso na despersonalização do negro, por mais que a mistura racial tenha mesclado corpos, costumes e tradições, e por mais que o contato com o branco colonizador tenha disseminado um processo de discriminação intra-racial entre os negros e introduzido uma hierarquização racial que elege o tipo de cabelo e a cor da pele como símbolos de beleza ou de feiúra, todo esse processo não conseguiu apagar as marcas simbólicas e objetivas que nos remetem à ascendência africana. Os corpos e a manipulação do cabelo são depósitos da memória.

A escritora Ayana D. Byrd e a jornalista Lori L. Tharps (2001) registram que no início do século XV o cabelo funcionava como um condutor de mensagens na maioria das sociedades africanas ocidentais. Muitos integrantes dessas sociedades, incluindo os Wolof, Mende, Mandingo e Iorubás, foram escravizados e trazidos para o Novo Mundo. Nessas culturas o cabelo era parte integrante de um complexo sistema de linguagem. Desde o surgimento da civilização africana, o estilo do cabelo tem sido usado para indicar o estado civil, a origem geográfica, a idade, a religião, a identidade étnica, a riqueza e a posição social das pessoas. Em algumas culturas, o sobrenome de uma pessoa podia ser descoberto simplesmente pelo exame do cabelo, pois cada clã tinha o seu próprio e único estilo.

O significado social do cabelo era uma riqueza para o africano. Dessa forma, os aspectos estéticos assumiam um lugar de importância na vida cultural das diferentes etnias. Várias comunidades da África Ocidental admiravam a mulher de cabeça delicada com cabelos anelados e grossos. Esse padrão estético demonstrava força, poder de multiplicação, prosperidade e a possibilidade de parir crianças saudáveis.

Byrd e Tharps (2001, p. 4), na sua reconstrução histórica sobre os significados culturais do cabelo construídos pelos africanos e pelos negros da diáspora, citam uma interessante pesquisa da antropóloga Sylvia A. Boone, especialista no estudo da cultura Mende de Serra Leoa. De acordo com essa antropóloga, uma cabeça grande e com muito cabelo eram qualidades que as mulheres africanas queriam ter. Mas era preciso mais do que uma quantidade abundante de cabelo para ser bonita. Ele deveria ser limpo, asseado

e penteado com um determinado estilo, geralmente um desenho específico de trança, conforme a tradição de cada grupo étnico.

Um estilo particular de cabelo poderia ser usado para atrair a pessoa do sexo oposto ou como sinal de um ritual religioso. Na Nigéria, se uma mulher deixava o cabelo despenteado era sinal de que alguma coisa estava errada: a mulher estava de luto, deprimida ou suja. Para os Mende, um cabelo despenteado, desleixado ou sujo implicava que a mulher tinha “perdido” a moral ou era insana.

A interpretação e a descrição etnográfica da antropóloga Sylvia A. Boone também se aplicam às mulheres senegalesas. Segundo ela, as mulheres Wolof gostam de manter seus cabelos lustrosos e longos. Ele não era cortado, mas artesanalmente penteado. Um cabelo despenteado era freqüentemente interpretado como um sinal de demência. Os homens também se enquadravam em tais padrões estéticos. Deles era sempre esperado que mantivessem seus locks limpos e arrumados, usados em estilo mais simples ou com uma criação mais elaborada.

A força simbólica do cabelo para os africanos continua de maneira recriada e resignificada entre nós, seus descendentes. Ela pode ser vista nas práticas cotidianas e nas intervenções estéticas desenvolvidas pelas cabeleireiras e cabeleireiros étnicos, pelas trançadeiras em domicílio, pela família negra que corta e penteia o cabelo da menina e do menino. Pode ser vista também nas tranças, nos dreads e penteados usados pela juventude negra e branca. Se no processo da escravidão o negro não encontrava no seu cotidiano um lugar, quer fosse público ou privado, para celebrar o cabelo como se fazia na África, no mundo contemporâneo alguns espaços foram construídos para atender a essa prática cultural. Os salões étnicos espalhados pelas mais diferentes cidades e estados brasileiros apresentam-se como um dos espaços em que essa celebração é possível. Será que ela também é possível na escola?

Para entender esse processo de recriação da memória, que afeta a maneira como a beleza é vista e construída pelos negros, o estudo dos penteados e do simbolismo do cabelo torna-se uma necessidade e uma condição. Este é um campo de pesquisa pouco explorado no Brasil. A diferenciação na confecção dos diferentes tipos de penteados mostra-nos um processo de evolução plástica quando comparamos as técnicas tradicionais de manipular o cabelo com a moderna tecnologia. Este é um estudo interessante, que envolve história, geografia, estética e cultura negra, e que pode ser desenvolvido pelos educadores. Recolher as práticas culturais ligadas aos penteados pode ser uma instigante tarefa para os adolescentes e jovens negros e brancos das nossas escolas.

Apesar da ruptura na estrutura social causada pela transplantação dos africanos para o Novo Mundo, pelo processo de despersonalização e de fragmentação da identidade, as formas de recriação cultural através da manipulação do cabelo – que podem ser vistas no interior da escola, nos bairros populares, nos bailes funks, no movimento hip-hop, nos grupos de dança afro –, continuam impregnadas de africanidade. Podemos

dizer, então, que a manipulação do cabelo do negro não nos fala apenas da modernidade, das técnicas modernas de alisamento e relaxamento, da estilização de penteados, da reprodução da ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial, mas também de processos de resistência. Como diz Kabengele Munanga:

Para que os elementos culturais africanos pudessem sobreviver à condição de despersonalização de seus portadores pela escravidão, eles deveriam ter, a priori, valores mais profundos. A esses valores primários, vistos como continuidade, foram acrescentados novos valores que emergiram do novo ambiente. (2000, p. 99)

Hoje, mais do que nunca, estamos diante de diferentes lógicas de estilização negra. O processo de continuidade e recriação de elementos da cultura africana no Brasil sofre influências não só devido à experiência da diáspora, mas ao contexto histórico, às mudanças econômicas, à globalização, à exclusão social, às transformações no mundo da moda e às atuais condições de vida da população. Porém, mesmo que de uma forma parcial, os negros, através das suas técnicas corporais, guardam como evidência de uma tradição africana o lugar ocupado pelo cabelo na estruturação da sua vida social e psíquica.

Assim, não é só por mera vaidade ou por não se sentirem satisfeitos com a sua aparência que os negros e as negras dão tanta atenção ao cabelo. Para o homem e a mulher negra, manipular o cabelo representa uma dentre as múltiplas formas de expressão da corporeidade e da cultura, as quais remetem a uma raiz ancestral. Nesse sentido, os penteados utilizados pelos negros da diáspora e suas técnicas complexas mantêm uma certa inspiração africana, mesmo que esta não esteja no plano da consciência.

A presença da cultura negra no Brasil, na qual insiro os penteados e a manipulação do cabelo, pode ser vista dentro de um movimento de circularidade cultural. O fato de haver uma circulação desses elementos da África para o Novo Mundo, e dele retornando e influenciando, inclusive, a moda e o estilo dos africanos contemporâneos, reforça a minha hipótese da profunda capacidade de enraizamento da matriz africana na construção da cultura negra em nosso país. Reitero que não há, no Brasil, nenhuma cópia ou reprodução literal da cultura de matriz africana, mas sua recriação a partir da construção histórica e social do negro da diáspora.

Dessa forma, insisto que não seria ousado acrescentar que, ao lado da religiosidade, vista como um campo cultural muito resistente, no qual se pôde nitidamente observar o fenômeno de continuidade de elementos culturais africanos, encontramos também, no Brasil, a manipulação do cabelo através dos cortes, tranças, penteados e diferentes estilos, e que esta pode ser considerada um dos aspectos da cultura negra em nosso país.

Considerações finais

Muitos aspectos da cultura negra presentes no Brasil poderiam ainda ser destacados. Elegemos, neste artigo, a corporeidade e a manipulação do cabelo para exemplificar a riqueza dessa cultura e sua forte presença entre nós. São aspectos que, a princípio, parecem não manter nenhuma relação com a educação. Mas, se retomarmos alguns pontos destacados no início deste artigo, veremos que o educativo é eminentemente cultural e que a relação ensino/aprendizagem se constrói no campo dos valores, das representações e de diferentes lógicas. Não lidamos somente com processos cognitivos. Aliás, cada vez mais descobrimos que a cognição é construída na cultura. Dessa forma, a pesquisa educacional sempre será enriquecida pelo diálogo com outras áreas das ciências humanas. No caso do estudo sobre a questão racial, é importante que esse diálogo se dê com as áreas do conhecimento que, pela sua história, possuem um acúmulo na discussão sobre a cultura e, no caso específico deste artigo, a cultura negra.

Como já foi dito também, ao se discutir sobre a cultura negra não podemos nos esquecer de denunciar a lamentável existência do racismo entre nós. A ausência dessa discussão nas pesquisas educacionais que se propõem a investigar as relações raciais e a formação cultural negra na educação brasileira pode nos conduzir a um debate despolitizado sobre o tema.

Porém, não podemos restringir o debate e a pesquisa sobre o negro e sua cultura somente aos efeitos nefastos do racismo. Perceber as lógicas por meio das quais os negros e negras expressam seus sentimentos e atribuem sentido ao mundo, destacar aspectos pouco explorados da cultura negra, resgatar a história da África e da sua cultura e as semelhanças existentes entre esse continente e a sociedade brasileira é também uma tarefa necessária para o campo da pesquisa educacional.

Cada vez mais confirmaremos que, para entender o Brasil, é preciso conhecer e compreender a África. E ao aceitarmos esse desafio fatalmente teremos que nos posicionar diante das condições reais vividas hoje por vários países africanos, fruto de um processo truculento de colonização e exploração. Em tempos de globalização, em que denúncias sobre a globalização da miséria têm sido feitas incessantemente, não há como continuarmos considerando a África como matriz estética de vários movimentos da arte e da cultura contemporâneos e, ao mesmo tempo, ignorarmos o drama de exclusão e miséria imposto ao povo africano.

NILMA LINO GOMES, doutora em Antropologia Social pela USP, é professora do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da UFMG e coordenadora do Projeto Ações Afirmativas na UFMG, aprovado pelo concurso Cor no Ensino Superior do Programa Políticas da Cor, do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ. Algumas publicações: “Iguales y diferentes: escuela y diversidad cultural” In : Pablo Gentili (coord.) Códigos para la ciudadanía : la formación ética como práctica de la libertad

(Buenos Aires: Santillana, 2000), “Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade”. In : Eliane Cavalleiro (org.) Ra- cismo e anti-racismo na educação; repen- sando nossa escola (São Paulo: Selo Negro, 2001), “O desafio da diversidade” In : Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz e Gonçalves e Silva (orgs.). Expe- riências étnico-cult- urais para a formação de professores (Belo Horizonte: Autêntica, 2002). Organizou em parceria com Lilia K. M. Schwarcz: Antropologia e história: debate em região de fronteira (Belo Horizonte: Autêntica, 2000) e com Petronilha Beatriz Gon- çalves e Silva: Ex- periências étnico/culturais para a formação de professores (Belo Horizonte: Autêntica, 2002). Desenvolve atual- mente a pesquisa: Práticas culturais, juventude e identidade negra. E-mail : nilmagomes@uol.com.br

Referências bibliográficas

- AUGÉ, Marc, (1988). *L'autre proche*. In : SEGALLEN, Martine (ed.). *L'autre et le sem- blable: regards sur l'ethnologie des sociétés contemporaines*. Paris: Presses du CNRS. p. 19-34.
- BYRD, Ayana D., THARPS, Lori L., (2001). *Hair story : untangling the roots of black hair in America*. New York: St. Martin's Press.
- CUCHE, Denys, (1999). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: Edusc. Tradução de Viviane Ribeiro.
- DEBERT, Guita Grin, (2000). *A antropologia e o estudo dos gru- pos e categorias de idade*. In: MORAES, Myriam, BARROS, Lins de (orgs.). *Velhice ou terceira idade?* Rio de Janeiro: Edi- tora FGV. p. 49-67.
- GEERTZ, Clifford, (1978). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- GOMES, Nilma Lino, (2002). *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*. Tese de doutorado em Antropo- logia So- cial. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
- MAUSS, Marcel, (1974). *As técnicas corporais*. In : *Sociologia e antropologia*. São Paulo: EPU. p. 209-233.
- MUNANGA, Kabengele, (1988). *A criação artística negro-africa- na: uma arte situada na fronteira entre a contemplação e a utili- dade prática*. África Negra. Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador/Fundação Gregório de Mattos/Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 11 de maio a 26 de junho. p. 7-9. , (2000). *Arte afro-brasileira: o que é, afinal?* In : *Mostra do redescobrimento : arte afro-brasileira*. Associação 500 anos Brasil artes visuais. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo. p. 98-111.
- NEYT, François, VANDERHAEGHE, Catherine, (2000). *A arte das cortes da África neg- ra no Brasil*. In: *Mostra do redescabri- mento : arte afro-brasileira*. Associação 500 anos Brasil artes visuais. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo. p. 34-97.

RODRIGUES, José Carlos, (1986). O tabu do corpo. Rio de Janeiro: Dois Pontos., (1999). O corpo na história. Rio de Janeiro: Fiocruz.

SAHLINS, Marshall, (1997). O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte II). In : Mana – estudos de antropologia social. Rio de Janeiro: Contra Capa/PPGAS, v. 3, nº 2, p. 103-150.

Benevides, P. S. “As retóricas contemporâneas e a significação da educação inclusiva”

EDUCAÇÃO DE TEMAS ESPECÍFICOS

As Retóricas Contemporâneas e a Significação da Educação Inclusiva

Pablo Severiano Benevides

Na medida em que podem se apresentar amparados pelas mais diversas perspectivas e apontando para os mais distintos propósitos, os discursos acerca da inclusão escolar consistem numa parcela significativa de toda uma literatura que aborda as políticas públicas em educação. Muito embora diversas tendências persistam em situar a educação como uma das formas de possível resistência do homem em relação aos fenômenos de alienação e exclusão sociais, essas por vezes acabam por julgar que a própria escola nada mais faria do que a reprodução desses dispositivos de exclusão social (Perrenoud, 1996). Isso parece ter por correlato precisamente uma semelhança entre a lógica de funcionamento das políticas públicas de inclusão escolar e os mecanismos responsáveis pelas mais distintas formas de aparição das políticas com o propósito de inclusão social. Que implicações comporta tal constatação?

No que tange às políticas de integração social, autores como Castel, Belfiore-Wanderley e Belfiore-Wanderley (2004) e Santos (2007) irão considerar que essas atuam, muitas vezes, mediante mecanismos de ocultamento do caráter sistêmico das formas de manutenção das desigualdades sociais. Nesse sentido, a noção de “exclusão” remetaria a um ato que poderia ter como seu reverso as políticas de “inclusão”, e com isso se apagaria o fato de que a própria constituição do corpo social nas sociedades capitalistas dá-se mediante uma exclusão estrutural. Contudo, uma vez entendida como um ato contingente à formação social capitalista, a “exclusão” poderia ser, de algum modo, compensada mediante políticas de inclusão dirigidas aos grupos marginalizados. Conforme salientam os autores supracitados, esse quadro se apresenta, contudo, como possível de ser sanado mediante a intervenção de especialistas, técnicos e experts nas mais distintas áreas – planejamento urbano, medicina, pedagogia, etc. – que deteriam o conhecimento necessário para atuar em prol do foco populacional em questão (desabrigados, loucos, marginais, sem-terra, etc.). Por fim, aliado à necessidade de sanar os mecanismos de exclusão mediante inter-

Psicologia & Sociedade; 23 (2): 248-253, 2011

venções técnicas, faz-se também um apelo de cunho voluntarista à “boa vontade” de nossos governantes, ou ainda de nós mesmos, para que possamos – seja mediante políticas públicas compensatórias, seja sob forma de clamor pela caridade e altruísmo relativos à dor do próximo – minimizar os efeitos dos dispositivos de exclusão social.

Que tipos de semelhanças estruturais existem entre essas políticas compensatórias que agem supostamente em prol de uma inclusão social e aquelas que levantam a bandeira da educação inclusiva? Que características singulares caracterizariam as formações discursivas que, no campo educacional, militam em prol da inclusão de alunos com “necessidades educativas especiais”? Estas duas questões servirão de mola propulsora para a exposição subsequente, a partir da qual levantaremos as principais tendências discursivas da educação inclusiva na circunstância em que se encontram filiadas ao que duschatzky & Skilar (2001) entenderam por “retóricas sobre a diversidade” – que

não seriam nada mais do que “palavras suaves ... eufemismos que tranquilizam nossas consciências ou produzem a ilusão de que assistimos a profundas transformações sociais e culturais simplesmente porque elas se resguardam em palavras da moda” (p.120).

A identidade dos “outros” – um objeto vazio

Veiga Neto (2001), em seu texto “incluir para excluir”, irá inicialmente indagar sobre a razão pela qual incomodamo-nos com o ato de nomear de “anormal” o aluno que hoje dizemos portar “necessidade educativa especial”. Nesse sentido, o autor irá apontar para uma determinada formação discursiva feita a partir de deslizamentos linguísticos – do “anormal” ao “deficiente” e desse ao “portador de necessidade educativa especial”. Configuraria essa mudança de termos uma forma de lidar com a alteridade, em educação, distinta das formas tradicionais de exclusão social ou, ao contrário, não passaria de mais um avatar das “retóricas da moda” (duschatzky & Skliar, 2001, p. 119) que invadem as formações discursivas contemporâneas sobre a educação?

Conforme salienta raíça (1990), a “Educação Especial” refere-se a uma área específica da educação geral responsável pela promoção de um atendimento individualizado ao aluno que, por razões de ordem física, intelectual ou emocional, não consegue se adaptar aos programas destinados às séries do ensino regular. A esse aluno chamamos de portador de necessidades educativas especiais ou, conforme nos adverte Prieto (2005), lembrando a alteração instituída pela resolução no. 2 de 2001, portador de necessidade acentuada de aprendizagem – nomeação que substituiu legalmente a anterior, a saber: portador de deficiência. Percebamos, entretanto, que a própria formulação da noção “portador de necessidades educativas especiais” não implica que aqueles que estejam designados sob esse título possuam em comum mais do que o fato de não conseguirem se adaptar ao ensino regular. Nesse sentido, Ferre (2001) indagará o propósito subjacente a essas “características definitórias de identidade” (p.201) no sentido de configurar “identidades especiais”; duschatzky & Skliar (2001) perguntarão “quem são os outros?” (p. 119) aos quais a educação especial pretende dirigir-se, e Veiga Neto (2001) questionará a existência de alguma correlação significativa entre uma identidade anormal – linguisticamente nomeada – e um objeto anormal.

Todos esses questionamentos partem de uma percepção comum relativa às modalidades de configuração da alteridade pelos discursos e práticas educacionais. Essa consiste exatamente na não-positividade do objeto que o discurso pretende configurar ou, em outras palavras, na ausência de qualquer traço específico que reúna sob características semelhantes esses alunos. Consequência desta vacuidade é exatamente a crise epistemológica, filosófica e política pela qual passa a temática da “Educação inclusiva” que, paradoxalmente, tem suas raízes veiculadas às tentativas de erigir um saber médico-pedagógico ao qual corresponderia um conjunto de práticas terapêuticas-educativas

com- pensatórias a incidir sobre a alteridade em educação (rampelotto, 2004). Salientamos, neste processo, ainda, a ênfase nas figuras de linguagem – as retóricas – que agem em conformidade com esses saberes e técnicas, com a finalidade de velar, de forma mais sutil e precisa, os dispositivos de exclusão que se encontram na base de tais empreendimentos. Esse papel da linguagem, entendido como exercício de uma função retórica, será explicitado mais adiante.

Nesse momento, convém salientar que, à medida que o debate acerca da “educação inclusiva” invade boa parte da literatura relativa à área educacional, a pergunta que devemos ter por base antes de qualquer consideração sobre a questão da inclusão deverá incidir sobre os processos de constituição dessa alteridade à qual as propostas de educação inclusiva visam dirigir-se, e não sobre a pretensa natureza dessa alteridade. Nas palavras de duschatzky & Skliar (2001), o que está em jogo são as formas de “tradução e representação da alteridade” (p.122), na medida em que a tradução implica uma forma de trazer à linguagem familiar um termo que nos causa, nessa linguagem, estranhamento e desconforto.

Assim sendo, os autores acima referidos identificam três formas preponderantes de tradução da alteridade nos discursos educacionais e culturais contemporâneos. trata-se de tendências discursivas que funcionam como modalidades de narração da diversidade sob o signo das “retóricas da moda”, laço estabelecido entre saber e poder que configuram os novos “regimes de verdade”, no interior dos quais se estruturam e ganham força as novas proposições e práticas orientadas à captura da alteridade em educação.

“o outro como fonte de todo o mal” nos impele à xenofobia (ao sexismo, à homofobia, ao racismo etc.). Por sua vez, o discurso multiculturalista corre o risco de fixar os sujeitos a únicas ancoragens de identidade, que é como condená-los a não ser outra coisa senão aquilo que se é, a abandonar a pretensão de todo o laço coletivo. E, por último, a tolerância pode instalar-nos na indiferença e no pensamento frágil. (duschatzky & Skliar, 2001, p.137).

A fim de analisarmos o modo como os discursos que advogam pela causa da inclusão escolar filiam-se às retóricas da moda, vejamos como a formação discursiva “o outro como fonte de todo o mal” assemelha-se ao discurso multiculturalista, cuja aparição no cenário educacional faz-se com cada vez mais frequência.

Em seu texto “o nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação” (2001), duschatzky e Skliar evidenciarão a modalidade “o outro como a fonte de todo o mal” como a referência discursiva que apresenta de forma mais explícita e sem rodeios os dispositivos de exclusão. isso dirá respeito precisamente à instauração de oposições binárias no campo social e à transposição de todos os males a um dos polos dessa oposição. os pares “são – louco”; “heterossexual – homossexual”; “cidadãos de bem – marginais”; “alunos regulares – alunos deficientes”, para citar alguns exemplos, consistem nos efeitos dessa política de partição do corpo social em duas metades – e,

quanto a isso, é importante que não percamos de vista que “aquele que opera a dicotomia, ou seja, quem parte, ‘é aquele que fica com a melhor parte’” (Veiga Neto, 2001, p.113). assim sendo, essa partição alude tanto ao caráter paranoico da estruturação da função do “eu”, na medida em que todos os males passam a ser atribuídos ao “outro” (Veiga Neto, 2005), como também a uma operação ideológica que dissolve a heterogeneidade do social, transpondo para fora desse a causa de todos os seus males (duschatzky & Skilar, 2001).

Ora, o próprio ato de configuração da alteridade será simultâneo à constituição subjetiva – do mesmo modo como os processos de produção da subjetividade pelos dispositivos pedagógicos constituem aquilo que é representado como alteridade. Larrosa, em seu texto “tecnologias do Eu e Educação” (2002), ao discorrer sobre as cinco formas do dispositivo pedagógico – ver-se, expressar-se, narrar-se, julgar-se e dominar-se – evidenciará que essas só podem atuar mediante “operações de seleção e distorção” (p. 72), a partir das quais será determinado o que o sujeito vê de si, expressa de si e narra sobre si, para que possa julgar-se segundo determinados critérios e fazer determinadas coisas consigo mesmo.

Tais procedimentos, na medida em que possuem um sentido reflexivo, findam por produzir a própria existência de um sujeito apto a governar o que lhe “aparece” ao entorno, enquanto componentes de sua borda – a saber, a subjetividade. Nesse sentido, o lidar “consigo mesmo”, passa a ser reabsorvido por significações ao mesmo tempo terapêuticas e educativas e, portanto, como eixo norteador da consecução dos principais objetivos da Psicologia e da Educação.

Assim sendo, esse aprendizado sobre si implicará um aprendizado sobre como lidar com o outro de si – e, sob esse aspecto, a Educação, o maior “campo minado de metanarrativas” (Silva, 2002), apresenta-se, juntamente com a Psicologia, como o terreno mais fértil para seu desenvolvimento e aprimoramento. isso ocorre na medida em que aquilo que é selecionado pelos mecanismos ópticos, discursivos e jurídicos passa a ser representado como parte integrante da subjetividade e o que escapa aos mecanismos de seleção, distorção e captura do “eu duplicado” é representado como exterior ao sujeito –, configurando os campos possíveis para a aparição da alteridade. deste modo,

a alteridade do outro permanece como reabsorvida em nossa identidade e a reforça mais ainda; torna-a, se é possível, mais arrogante, mais segura e mais satisfeita de si mesma. a partir desse ponto de vista o louco confirma nossa razão; a criança, nossa maturidade; o selvagem, nossa civilização; o marginalizado, nossa integração; o estrangeiro, nosso país; o deficiente, nossa normalidade. (Larrosa & Perez de Lara, 1988, citados por duschatzky & Skilar, 2001).

As semelhanças entre essa estrutura prática e discursiva – “o outro como fonte de todo o mal” – e o discurso multiculturalista em educação nos esclarecerão a razão de tomarmos, neste trabalho, boa parte dos discursos que advogam pela educação inclusiva como compondo parte significativa das “retóricas da moda” em educação. discorreremos agora, portanto, como o mecanismo da retórica faz-se presente na perspectiva multiculturalista que, implícita ou explicitamente, sustenta boa parte da literatura sobre a “Educação inclusiva”.

A tradução dos “outros” pelas figuras da retórica

Para ilustrar o que subjaz como princípio fundamental das concepções multiculturalistas, duschatzky & Skliar (2001) dirão que essas se encontram assentadas sobre o “mito da consistência cultural” ou “mito da consistência interna” (p.127), que amparam, ainda, boa parte Psicologia & Sociedade; 23 (2): 248-253, 2011 da perspectiva filosófica filiada ao relativismo cultural. O mito é anunciado pelos autores da seguinte forma:

a partir desta perspectiva, as culturas representam comunidades homogêneas de crenças e estilos de vida ... como se por acaso as culturas se estruturassem independentemente de relações de poder e hierarquia. ... o mito da consistência interna supõe que cada cultura é harmoniosa, equilibrada, auto-satisfatória. ... Essa ideia descansa na suposição de que as diferenças são absolutas, textuais, plenas e que as identidades se constroem em únicos referenciais sejam agora étnicos, de gênero, de raça, de religião, classe social etc. Nesse contexto a diversidade cultural se transforma ... em uma categoria ontológica (duschatzky & Skliar, 2001, p.127).

Segundo essa perspectiva, aquilo que é considerado como a “outra” cultura, a “outra” raça, ou mesmo o “outro” sexo passa a ser encerrado dentro de determinados padrões de estereótipos. Esses, contudo, não aparecem explicitamente como significando um déficit – os índios menos esclarecidos, os negros menos capazes, as mulheres menos racionais – mas, ao contrário, sob o outro polo da oposição binária recairão uma série de atribuições que visam a compensar os dispositivos iniciais de exclusão e partição. assim, a mesma lógica de constituição da alteridade persiste; contudo, agora maquiada por alguns véus que, antes de serem simultâneos a uma nova forma de considerar a alteridade, contribuem para a manutenção dos mesmos dispositivos de exclusão. Como exemplo, podemos nos referir ao próprio uso do termo “especial” para designar algo que, isento de retórica, se entende por “deficiente”, ou mesmo o uso do termo “melhor idade”

para designar uma fase da vida que, em verdade, é cada vez mais desvalorizada em prol dos valores de estética, potência e flexibilidade tão veiculados pela publicidade e identificados à figura do jovem.

A denúncia de que essas modalidades discursivas consistem antes em retóricas do que em formas de resistência nos permitirá compreender como processos que alimentam os dispositivos de exclusão passam a ser, inversamente, significados como processos de inclusão. Sobre isso, Veiga Neto (2005), em seu texto “Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão”, irá considerar que as políticas de inclusão se dirigem à finalidade de capturar esses sujeitos tidos como estranhos, esquisitos, anormais – os “outros” – a fim de estabelecer sobre eles mecanismos de normalização e homogeneização ou, nas palavras de duschatzky e Skliar, traduções dessas alteridades. ora, talvez de forma ainda mais explícita do que ocorre no corpo social em geral, a necessidade de captura encontra-se praticamente onipresente nos discursos e práticas educacionais. Nesse sentido, Gadelha (2007) salienta a aversão que a pedagogia possui em relação ao estranho, ao desterritorializado, não-representado, e chega mesmo a afirmar que todo empreendimento pedagógico tende à normalização, à territorialização, à captura e à representação.

Assim sendo, não consiste em um mero acaso o fato de as políticas de inclusão ganharem uma força especial no contexto escolar/educacional. Como mesmo salientava Foucault (1977) em *Vigiar e Punir*, “uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e que multiplica sua eficiência” (p.158). Portanto, não consistirá em equívoco considerar que as propostas de inclusão escolar tendem, para utilizar a metáfora foucaultiana, a estender o Panóptico de Bentham sobre territórios considerados ainda mais inacessíveis. Com isso, os dispositivos de visibilidade recaem, no campo educacional, sobre “os outros”, capturando o que dirão serem suas mais distintas deficiências, com um propósito muito claro: compreendê-la, representá-la e produzir um saber sobre ela.

Em seu texto “identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta”, Ferre (2001) irá estabelecer a correlação entre os processos que se empenham em produzir a existência de “identidades especiais” e a necessidade de produção de uma identidade do profissional que lida com os sujeitos incluídos sob essa categoria. Nesse sentido, a autora irá considerar que a produção desse saber, na medida em que se compromete com a produção do estatuto de normalidade daquele que produz o pretense saber, oscila entre a vacuidade e a arbitrariedade moral. isso ocorre na circunstância em que imperativos do tipo “educar na diversidade respeitando a identidade de cada um, aceitar a diferença a partir da igualdade entre os seres humanos” (Ferre, 2001, p.197) passam a indicar retóricas vazias, facilmente assimiláveis e possíveis de serem ditas por qualquer um sem a assunção maiores compromissos. Consistem, portanto, em “frases de manual ... vazias, eufemísticas e adaptáveis a qualquer enfoque que se queira dar à educação hoje” (Ferre,

2001, p.197) – o que faz com que o uso dos termos “identidade”, “diferença” e “diversidade” consistam, no contexto educacional, em “tópicos vazios” que frequentemente precipitam-se no acervo literário das retóricas da moda de forma a englobar boa parte dos discursos militantes pela educação inclusiva.

Se isso caracteriza a vacuidade dessas proposições no que diz respeito a “como” lidar com essa alteridade, facilmente perceberemos o caráter moral quando perguntamos “que” alteridade é essa - na pergunta de Duschatzky e Skliar (2001), “quem são os outros” -. isso se torna evidente na medida em que toda a produção de saberes por parte dos experts na Educação Especial consiste num corpo de intervenções técnicas feitas a partir de diagnósticos pretensamente científicos que escondem a necessidade de afirmação da identidade normalizada (e normalizante) do profissional – o que é realizado sob o signo da “segurança, arrogância e simplismo” (Ferre, 2001, p. 202).

Ora, onde podemos efetivamente encontrar essas modalidades discursivas acima expostas? Que formulações acerca da alteridade essas teriam a nos oferecer? Certamente, encontraremos-las em qualquer circunstância em que o conceito operatório de normalização (Portocarrero, 2004) fizer-se presente nos discursos que advogam pela importância da inclusão escolar daqueles que são tidos (e capturados) como “os outros”. o movimento mainstreaming – na medida em que opera a ênfase não nas diferenças, mas as semelhanças existentes entre os alunos –, apoiado por autores como Raíça (1990), evidencia-se como estando a serviço daquilo que a própria autora chama de ajustamento social satisfatório e, portanto, aponta para a finalidade das políticas de inclusão escolar conforme entendem Queiroz e Ramos (1979), a saber, a transformação do deficiente em membro útil da sociedade em que vivemos.

Não nos enganemos quanto à tonalidade dos termos utilizados: as figuras da retórica certamente produzirão novas palavras, realizando verdadeiras torções na linguagem cotidiana que se precipita na busca de uma cientificidade moral, na tentativa de dar a aparência de que esses dispositivos de normalização e captura pertencem a concepções muito específicas em Educação, e já superadas. o que um exame atento das figuras retóricas deverá evidenciar a nós é que o rompimento com os dispositivos de exclusão e normalização encontram-se presentes em uma quantidade bem menor na literatura sobre Educação inclusiva do que poderíamos supor à primeira vista.

Reflexões finais

Se, portanto, a retórica consegue contornar os meios sob distintos caminhos, ao que tudo indica o ponto de chegada converge sobre os mesmos propósitos dos discursos (cada vez mais raros) que revelam explicitamente os mecanismos de exclusão. ao traçar o percurso inverso dos deslizamentos linguísticos que convertem os anormais em “portadores de necessidades educacionais especiais”, perdemos, portanto, a “proteção linguística dada

por algumas figuras de retórica” (Veiga, 2001, p.108) e nos deparamos explicitamente com a violência que opera sob as mais distintas facetas a partir dos dispositivos de exclusão social. E sentimos aí um incômodo estranho ao nomeá-“los” de “anormais” – signo de um pressentimento, de uma intuição ou de uma leve sensação da violência que se encontra submersa nesses discursos e que tende a aparecer quando as figuras retóricas começam a desaparecer. talvez por essa razão escola – lócus privilegiado para a produção do germe responsável pelas futuras formas de exclusão sociais – se empenhe tanto em realizar esse trabalho compensatório. É possível que em nenhum outro lugar a alteridade se apresente de forma tão invasiva – talvez precisamente porque os dispositivos necessários para a própria constituição dessas instituições tenham ocorrido de forma a excluí-la com tanta eficácia, de modo que todo contato com a alteridade dê-se mediante estranhamento e invasão, significados pela retórica como “inclusão”.

Em que medida, então, as propostas que advogam pela educação inclusiva agem de forma compensatória, reativa – como uma resposta politicamente correta aos mecanismos de exclusão social – e sob que aspectos apresenta-se, ao contrário, como forma de resistência aos mecanismos tradicionais de exclusão? ora, se entendemos que “a condição libertadora de qualquer discurso teórico é uma questão de investigação histórica, não de proclamação teórica” (Sawicki, 1988, citado por Gore,

2002, p.9), resta-nos concluir pela necessidade de uma investigação que incida sobre o funcionamento dos discursos que advogam pela educação inclusiva (em suas mais distintas aparições). Para tal faz-se necessário, antes, o passo que intentamos realizar neste trabalho – a saber, tirar os obstáculos que as retóricas da moda cravam sobre a pele dos discursos e práticas educacionais. Mediante isso, talvez percebamos a violência com a qual instauramos nossos regimes de verdade, a partir dos quais se faz possível incluir ou excluir alguém em função da arbitrariedade de nossos valores tão semeados pelas práticas educativas. assim, poderemos, talvez, desestabilizar os processos que definem nitidamente os limites entre a subjetividade e a alteridade; assim, quem sabe, as tipologias e os estereótipos portadores de “boas” e folclóricas intenções no trato com o “outro” cedam lugar à estranheza diante daquilo que, em nós mesmos, sempre nos pareceu sempre mais íntimo e próprio.

Referências

- Castel, R., Belfiore-Wanderley, L., & Belfiore-Wanderley, M. (2004). Desigualdade e a questão social. São Paulo: EdUC.
- duschatzky, S. & Skliar, C. (2001). o nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. in J. larrosa & C. Skliar (orgs.), *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença* (pp. 119-138). Belo Horizonte: autêntica.
- Ferre, N. (2001). identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. in J. larrosa & C. Skliar (orgs.), *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença* (pp. 195-214). Belo Horizonte: autêntica.
- Foucault, M. (1977). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. rio de Janeiro: Vozes.
- Gadelha, S. (2007). Educação, políticas de subjetivação e sociedades de controle. in a. Marcondes, a. Fernandes, & M. rocha (orgs.), *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação* (pp. 15-36). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gore, J. (2002). Foucault e educação: fascinantes desafios. In T.Silva (org.), *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (pp. 9-20). Petrópolis, rJ: Vozes.
- larrosa, J. (2002). tecnologias do eu e educação. in t. Silva (org.), *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (pp. 35-86). Petrópolis, rJ: Vozes.
- Perrenoud, P. (1996). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. São Paulo: artMEd.
- Portocarrero, V. (2004). instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. *Educação & Realidade*, 29(1), 169-185.
- Prieto, r. (2005). inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. in a. Machado, a. Veiga Neto, M. Neves, M. Silva, r. Prieto, W. ranña, & E. abenheim, E. (orgs.), *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva – Direitos humanos na escola* (pp. 99-105). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Queiroz, M. & ramos, J. (1979). *Educação especial. Modelos de serviços para o educando com retardo mental*. São Paulo: aPaE.
- rampelotto, E. (2004). a invenção da educação especial. *Revista Educação Especial [UFSM]*, 24, 53-64.
- raíça, d. (1990). *A educação especial do deficiente mental*. São Paulo: EPU.
- Santos, B. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Silva, t. (2002). o adeus às metanarrativas educacionais. in t.Silva (org.), *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (pp. 247-258). Petrópolis, rJ: Vozes.