

Educação, democracia e diversidade cultural: das concepções aos aprendizados

Education, democracy and cultural diversity: from conceptions to learning

Educación, democracia y diversidad cultural: de las concepciones a los aprendizajes

Aloirmar José da Silva

 <http://orcid.org/0000-0001-8396-5323>

Edna Gusmão de Goés Brennand

 <http://orcid.org/0000-0002-8538-3017>

Maria da Luz Olegário

 <http://orcid.org/0000-0002-7359-7202>

Resumo: Este artigo analisa os principais aprendizados que o componente curricular Educação e Diversidade Cultural possibilitou aos estudantes do 3º Período do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba, sobretudo no que diz respeito às concepções de gênero e sexualidade. A estratégia metodológica utilizada foi a abordagem qualitativa, do tipo exploratória e descritiva. O material empírico foi produzido a partir de relatos extraídos da avaliação final realizada pelos estudantes. Os resultados evidenciaram como aprendizados a desconstrução de uma visão biologicista de gênero e de visões religiosas que naturalizam e essencializam as desigualdades de gênero. Quanto a sexualidade, os aprendizados incluem os muitos modos de vivê-la, o seu caráter transitório, a não identificação de gênero com comportamento sexual e a quebra de preconceitos em torno das identidades sexuais não hétero. De modo geral, os conteúdos estudados e debatidos em sala de aula foram reconhecidos como pertinentes ao universo escolar e cruciais ao processo educativo, ao trato pedagógico das diversidades e ao aprofundamento da democracia.

Palavras-chave: Educação. Democracia. Diversidade Cultural.

Abstract: This article analyzes the main learning that the curricular component Education and Cultural Diversity made possible to the students of the 3rd Pedagogy Period Degree of Paraíba Federal University, especially with regard to conceptions of gender and sexuality. The methodological strategy used was the qualitative, exploratory and descriptive approach. The empirical material was produced from reports extracted from the final evaluation carried out by the students. The results evidenced the deconstruction of a biologicist view of gender and religious views that naturalize and essentialise gender inequalities. For the sexuality, learning in-

cludes the many ways of living it, its transitory character, the non-identification of gender with sexual behavior and the breaking of prejudices around non-heterosexual sexual identities. In general, the contents studied and debated in the classroom were recognized as pertinent to the school universe and crucial to the educational process, the pedagogical treatment of diversity and the deepening of democracy.

Keywords: Education. Democracy. Cultural Diversity.

Resumen: Este artículo analiza los principales aprendizajes que el componente curricular Educación y Diversidad Cultural posibilitó a los estudiantes del 3º Período del Curso de Licenciatura en Pedagogía, de la Universidad Federal de Paraíba, sobre todo en lo que se refiere a las concepciones de género y sexualidad. La estrategia metodológica utilizada fue el enfoque cualitativo, del tipo exploratorio y descriptivo. El material empírico fue producido a partir de relatos extraídos de la evaluación final realizada por los estudiantes. Los resultados evidenciaron como aprendidos la deconstrucción de una visión biologicista de género y de visiones religiosas que naturalizan y esencializan las desigualdades de género. En cuanto a la sexualidad, los aprendizajes incluyen los muchos modos de vivirla, su carácter transitorio, la no identificación de género con comportamiento sexual y la quiebra de prejuicios en torno a las identidades sexuales no hetero. En general, los contenidos estudiados y debatidos en el aula fueron reconocidos como pertinentes al universo escolar y cruciales al proceso educativo, al trato pedagógico de las diversidades ya la profundización de la democracia

Palabras clave: Educación. Democracia. Diversidad cultural.

1 INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro, a onda de conservadorismo que envolve a perspectiva do Movimento Escola Sem Partido; as discussões retrógradas e a aprovação de leis municipais que proíbem o tratamento das questões de gênero em sala de aula; a aprovação pelo Supremo Tribunal Federal do Ensino Religioso confessional em escolas públicas; as reformas educacionais e as políticas curriculares que envolvem a padronização, a eliminação de disciplinas e conteúdos importantes para a construção do pensamento crítico, dentre outras perspectivas regressistas em voga, indicam a ressurreição de fundamentalismos e extremismos, cujos contornos e ações vêm se manifestando em diversos campos, dentre eles o campo da educação.

Esses discursos reacionários parecem decorrer da articulação de três correntes: o libertarianismo – ideologia ultraliberal descendente da escola econômica austríaca; o fundamentalismo religioso – força política, que organizada na bancada parlamentar evangélica, não admite debate e contestação das verdades reveladas; e o anticomunismo - materializado no bolivarianismo e no antipetismo, uma vez que o Partido dos Trabalhadores representa a encarnação do comunismo no Brasil (MIGUEL, 2016). Nessas circunstâncias, o binarismo de concepções, o puritanismo e a exacerbação das vontades individuais chegam às instituições educativas por meio de políticas, práticas e documentos jurídicos impe-trados por associações e famílias, na busca de garantir a dominação dos poderes vigentes na lógica societária do dia.

Esse cenário complexo, atravessado pelo conservadorismo, mas também pelo potencial de transformação presente em diferentes processos educativos, levou-nos a delinear a questão norteadora deste estudo: quais aprendizados o componente curricular Educação e Diversidade Cultural possibilita aos futuros/as pedagogos/as, especialmente no modo como compreendem gênero e sexualidade? Sendo assim, este artigo tem como foco central analisar os principais aprendizados que o componente curricular Educação e Diversidade Cultural proporcionou aos estudantes do 3º Período Noturno do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba, sobretudo no que diz respeito às concepções de gênero e sexualidade. Para concretizar essa tarefa, foi preciso mapear os temas estudados e debatidos em sala de aula que mais instigaram os/as estudantes, bem como verificar se ocorreram mudanças no modo como eles/elas compreendiam gênero e sexualidade.

Tendo em vista os objetivos propostos, desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória e descritiva (FLICK, 2013; GIL, 2014), uma vez que, analisando os principais aprendizados dos estudantes de Pedagogia no eixo da diversidade cultural, sobretudo as concepções de gênero e sexualidade, buscamos nos aproximar dos conceitos e ideias internalizadas por eles, descrevê-los, caracterizá-los e assim, oferecer uma visão geral acerca do tratamento pedagógico dado à diversidade cultural na formação inicial de futuros/as profissionais da educação, suscitando outras indagações e novos caminhos para estudos posteriores.

O campo empírico, como já mencionado, consistiu na turma do 3º período Noturno do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba, no âmbito do componente curricular Educação e Diversidade Cultural, oferecido no semestre 2018.1, cujo objetivo principal consistiu em analisar o fenômeno da educação no entrelaçamento com as culturas em suas múltiplas faces: gênero, identidade, classe e etnia. Os/as participantes, 15 estudantes que cursaram o componente, foram selecionados/as aleatoriamente dentre os 28 que realizaram todas as atividades propostas e frequentaram as aulas do início ao fim do semestre. O material empírico foi produzido a partir de relatos extraídos da avaliação final realizada pelos estudantes que cursaram o referido componente. Vale destacar que o instrumento avaliativo utilizado foi aplicado ao final do mês de outubro de 2018 e tinha como único objetivo sistematizar os aprendizados obtidos a partir dos conteúdos estudados e não aferir nota relativa ao rendimento acadêmico dos estudantes. Para esse fim, foram aplicados outros instrumentos avaliativos durante o percurso trilhado na disciplina, previstos no plano de curso.

Sendo assim, no aporte teórico elaborado para subsidiar as análises, evidenciamos o nexos entre educação e democracia, uma vez que o contexto de fundamentalismo e extremismo atuais ameaçam os valores democráticos; em seguida, elucidamos as conexões existentes entre educação e diversidade cultural, com ênfase nas categorias de gênero, sexualidade, etnia e pessoas em situação de deficiência; e na sequência demarcamos conceitualmente o projeto Escola Sem Partido e “Ideologia de Gênero” na relação com a educação escolar. Por

fim, apresentamos os resultados obtidos com esse estudo agrupados em torno de gênero, sexualidade, Teoria Queer, diversidade étnico-racial e educação como ato político.

2 EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

O termo educação, desde sua origem etimológica, é atravessado por certa ambiguidade e aporta em sua definição múltiplos conceitos. Essa polissemia conceitual se materializa nas diversas realidades em que ela está imbricada, incluindo os processos escolares formais de diferentes níveis e modalidades, como também os processos não formais, que, na atualidade, alcançam também as pedagogias culturais. Seja como for, é consenso que a educação está presente nos processos de (re)produção de crenças, valores, ideias e ideais, capazes de moldar subjetividades, identidades e práticas sociais que alicerçam diferentes modelos societários.

Nossa reflexão refere-se à educação de modo mais amplo, não limitando-a a educação escolar e, para fundamentar nosso entendimento, assumimos a concepção de Educação Libertadora de Freire (1983; 1996; 2000; 2016; 2018) explicitada como processo de humanização, mediatizado pelo diálogo. Essa concepção educativa é sustentada por uma visão antropológica que advoga a incompletude dos seres humanos e por isso, educar é fundamentalmente formar. O processo educativo é um ato político, que parte de agentes sociais, contempla a libertação da consciência, a criticidade, a autonomia, a esperança, a liberdade, a solidariedade, a cidadania e vai além dos muros da escola.

Esse processo educativo libertador, na esteira da humanização, para Freire (2016; 2018), acontece de modo coletivo no diálogo com as múltiplas expressões da realidade que constituem o cotidiano. Trata-se de algo tecido na relação intersubjetiva e, sectarizá-lo seria aniquilar sua força e distorcer seu caráter (trans)formador. Nessa ótica, o autor propõe uma educação problematizadora, como práxis reflexiva, capaz de questionar o mundo em suas diversas contradições. Essa concepção é o antônimo das práticas bancárias de educação que, por tratarem os sujeitos aprendentes como depósitos de conhecimento, aniquilam seu poder criador.

A educação problematizadora é um ato de criação que implica o exercício da curiosidade, que traz em seu bojo a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar e comparar, na busca de construir aprendizagens, e não a memorização mecânica dos objetos. Essa prática educativa desafia os sujeitos a pensar criticamente a realidade social, política, econômica e histórica na qual estão inseridos, não podendo ser reduzida a treinamento técnico-científico. Treinar é diferente de formar, pois enquanto uma cerceia, a outra se dá como prática de liberdade (FREIRE, 1983; 2000).

A partir das concepções freirianas, conceituamos a educação como processo político de humanização, que acontece na partilha intersubjetiva do mundo vivido, mediado pelo diálogo problematizador, capaz de suscitar criticidade, autonomia e cooperação. As práticas que restringem a liberdade, alienam a consciência, alimentam o individualismo e a concorrência são deturpações do processo educativo e, na verdade, tratam-se de adestra-

mentos que deseducam os seres humanos. Consideramos falaciosa toda e qualquer prática educativa que serve à reprodução da desigualdade e à difusão de ideais que validam a opressão. Por isso, nosso entendimento caminha na direção dos processos educativos que legitimam a igualdade e as diferenças, que visam a construção de práticas de liberdade na ótica de outros mundos possíveis, sendo que “a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. [Que] não pode temer o debate” (FREIRE, 1983, p. 104).

A educação como um ato político que intenta produzir igualdade, fazer valer o respeito às diferenças e construir práticas de liberdade, pressupõe a democracia, pois, historicamente, são indissociáveis, ou seja, caminham juntas nos processos civilizatórios desde a Grécia antiga. Sem democracia os processos educativos dessa natureza sucumbem e, a democracia sem esses processos educativos não se sustenta. No século passado, Dewey (1959) já apontava para a estreita relação entre educação e democracia, defendendo que as formas de ensino configuram uma espécie de teste da consistência da democracia e por isso a escola deveria ser espaço para experimentação da teoria e da prática democrática, como ensaio para uma modelo societário em permanente mudança.

A ideia de democracia está presente na construção do Estado Moderno como uma releitura da democracia clássica e elegeu a representatividade como seu pilar central. Para os gregos, o sentido de democracia vem da junção dos termos *δημο* (*demo*), que significa território, tribo, povo e *κρατία* (*cracia*), ligado a força, poder, soberania, governo. Sendo assim, a definição grega sustenta a ideia de governo do povo, edificado a partir da participação e constituído por dois princípios: isonomia e isegoria, ou seja, do direito à igualdade e à manifestação na assembleia dos cidadãos.

Embora essa definição clássica seja importante para compreensão da palavra democracia, não defendemos um retorno à democracia direta nos moldes da Grécia antiga, especialmente devido ao tamanho de nosso país e de sua população. Defendemos o aperfeiçoamento da democracia representativa, pois como sinalizam Silva e Brennand (2018, p. 512), “a democracia é um devir, um projeto inacabado, limitado, conflituoso e incerto, que requer aprimoramentos cotidianos e rejeita um ponto de chegada final, frustrando os anseios humanos de completude, perfeição e harmonia”.

O conceito de democracia que assumimos é o de democracia procedimental cunhado por Jürgen Habermas, cuja originalidade está em propor um modelo democrático capaz de articular os três usos da razão prática: pragmático, ético e moral. Ao lado do autointeresse (argumento central do modelo liberal) e da eticidade (argumento central do modelo republicano), Habermas introduz o argumento moral ou de justiça, que pode ser compreendido como universalizável, ou seja, o que é bom para todos, em todas as situações, em todos os tempos (SILVA; BRENNAND, 2018).

Para Habermas (1997; 2002; 2010) a opinião e a vontade emergem nos domínios da vida privada, a partir de temas conflitantes do cotidiano do mundo da vida dos cidadãos. Esses temas atravessam os fluxos comunicativos e são captados pela esfera pública, que filtra, condensa e sistematiza-os em temas específicos. Trata-se de uma esfera da vida so-

cial, uma rede plural e autônoma, em que se expressa a vontade coletiva através da opinião pública discursivamente formada. Nesse âmbito, por meio do raciocínio livre entre iguais, através da troca de argumentos e contra-argumentos, a formação racional da vontade e o interesse geral surgem como consenso racional, diferente de mero acordo, extraído da força do melhor argumento.

Habermas afirma que a formação da opinião e da vontade pública pode resultar no pleito eleitoral ou em decisões parlamentares, pois os fluxos comunicativos, transmutados em poder comunicativo na esfera pública, são transformados, por meio do direito, em poder administrativamente aplicável. Essa inversão constitui uma qualidade do modelo procedimental de democracia, pois, em vista disso, acontece a passagem dos impulsos políticos periféricos ao centro do poder, garantindo a racionalidade pela defesa dos direitos fundamentais e a legitimidade por meio da soberania popular, reinterpretada como poder gerado comunicativamente na intersubjetividade.

A partir dessa concepção e tendo em vista a crise da democracia brasileira que, segundo Miguel (2014; 2018), está ligada à crise de representação política que atravessa as democracias contemporâneas, tornou-se imperativo compreender a relação entre educação e democracia, para pleitear uma educação para a democracia. A onda de conservadurismo que ronda a atualidade, articulada ao fundamentalismo exacerbado e à mentalidade ditatorial revigorada nas últimas eleições, demonstram a necessidade de uma educação para a democracia, pois segundo Mouffe (2005, p. 18) “indivíduos da democracia só serão possíveis com a multiplicação de instituições, discursos, formas de vida que fomentem a identificação com valores democráticos”.

Para Benevides (1996), a educação para a democracia comporta a formação para os valores republicanos, democráticos e para a tomada de decisões políticas. São valores republicanos: o respeito às leis e ao bem público, e o sentido de responsabilidade no exercício do poder. Por sua vez, os valores democráticos, dizem respeito à virtude do amor à igualdade, o respeito integral aos direitos humanos e o acatamento da vontade da maioria, legitimamente formada, porém com constante respeito pelos direitos das minorias. A educação para a democracia exige a formação intelectual, a educação moral e a educação do comportamento na ótica da tolerância, da cooperação e do bem comum.

A educação para a democracia pressupõe a formação para a vida em sociedade, desenvolvendo a habilidade de discutir racionalmente os problemas, transformando-os em pautas políticas e exercitando a capacidade de decisão. Trata-se de promover nos processos educativos, práticas conscientes, reflexivas e críticas que colocam em voga os valores republicanos e democráticos como necessários, importantes e possíveis de serem vividos socialmente. Nessa direção, a educação para a democracia exige uma compreensão da diversidade e de suas implicações, pois deste modo tornar-se-á factível o respeito aos direitos das minorias, a defesa dos direitos humanos e o exercício equilibrado do poder. Destarte, discutiremos na próxima seção a relação entre educação e diversidade cultural como eixo necessário ao aprofundamento da democracia.

3 EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL

Existe uma estreita relação entre educação, diversidade cultural e democracia, pois o trato pedagógico dado à diversidade é sustentado numa concepção de educação que contém em si uma visão antropológica e societária. Para Sodré (2012), trata-se de um jogo existencial agonístico e não conciliatório, onde coexistem singularidade e pluralidade na experimentação de hábitos, enunciados e simbolizações. Nesse horizonte, a compreensão de educação que assumimos contempla a diversidade como elemento constitutivo do processo de humanização, pois o compartilhamento intersubjetivo do mundo vivido passa pela capacidade de significação humana, construído no conflituoso tecido das relações sociais. Na mesma direção, a compreensão habermasiana de democracia inclui a diversidade cultural ao tomar a defesa dos direitos humanos e ao admitir que a formação discursiva da vontade e da opinião pública pode vir das minorias e atingir o centro do poder.

Antes de explicitarmos o modo como compreendemos a diversidade cultural, é necessário estabelecer aqui a nossa concepção de cultura, pois sem demarcá-la como prática social, não como coisa ou estado de ser, a noção de diversidade cultural é esvaziada de sentido. De acordo com Hall (1997), a partir do século XX, houve intensas revoluções culturais e a cultura passou a ocupar a centralidade na constituição da vida social. Essa virada cultural diz respeito aos modos como a cultura passou a penetrar o mundo vivido e, por meio da ampliação da linguagem, tornou-se a esfera de construção de subjetividades, identidades e de atores sociais. Desse modo, a centralidade da cultura trouxe desdobramentos e rupturas nos planos ontológico e epistêmico, pois as práticas sociais possuem um caráter discursivo e uma dimensão cultural.

Nesse horizonte, corroboramos Canclini (2005) e conceituamos cultura como o conjunto de processos sociais de produção, negociação, circulação e consumo de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. As práticas de linguagem envolvem poder, e, portanto, processam disputas pela preservação ou pela superação das divisões sociais. Isso significa que a significação se dá num campo de disputa política em torno dos diferentes significados, haja vista a natureza conflituosa das relações sociais.

Nessa perspectiva, compreendemos a diversidade cultural como uma construção histórica, cultural e social das diferenças e por isso não nos referimos a algo dado pela natureza, mas a “práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem” (GOMES, 2007, p. 18), produzidas, negociadas, consumidas e que transitam entre os sujeitos e grupos humanos, no contexto das relações de poder, forjadas no âmbito da cultura. Essa discussão sobre a diversidade cultural, inevitavelmente nos coloca diante da necessidade de compreensão do binômio identidade e diferença, ambos inseridos na perspectiva de rompimento com essencialismos dogmáticos e binaristas que desconsideram o devir humano.

A identidade é fabricada por meio da marcação das diferenças e por isso é relacional, simbólica, discursiva, social, representada e cambiante. Isso significa que está sujeita às relações de poder, manifestado especialmente na normalização que hierarquiza os diferentes modos de ser e existir. A identidade não se opõe à diferença, mas é dependente dela, uma vez que são vistas como mutuamente determinadas, como resultado de atos de criação linguística. Por sua vez, a diferença consiste em um sistema classificatório que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, muitas vezes oposições e representações simbólicas que atribuem significados às relações sociais. A diferença vem primeiro e, sendo uma relação social, não é definida, mas imposta. Desse modo identidade e diferença são construções culturais, que convivem de modo conflituoso, sendo disputadas num campo normativo e hierarquizado (SILVA, 2012; WOODWARD, 2012).

Para Derrida (2004) a *différance* quebra o culto à identidade e à dominância do eu sobre o outro, pois não há aquela unidade originária do ser, exigida pelas hierarquias metafísicas. Segundo ele, no princípio está o que difere e o que retarda, não como algo fixo e fechado, mas como um sistema fluido, inseguro, deslizante, e por isso produtor de significados. Esses significados não podem ser pensados fora do horizonte das relações de poder, capazes de normatizar, demarcar fronteiras, classificar, hierarquizar, naturalizar e tratar de forma desigual e discriminatória. Por isso, a diferença pode ser construída negativamente, por meio da marginalização daqueles que são considerados outros e escapam dos padrões normativos estabelecidos pela ordem social vigente.

De acordo com Gomes (2007), ao entrarmos nesse campo, estamos lidando com processos de colonização e dominação, e por isso não podemos desconsiderar o contexto de desigualdades e de lutas sociais, pois nem sempre a diversidade cultural, entendida como construção histórica, social e cultural das diferenças, logrou um trato igualitário e democrático. Desse prisma, somos provocados a pensar na relação entre educação, democracia e diversidade cultural, problematizando fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia.

No âmbito da diversidade cultural, inscrita como um dos elementos constitutivos do processo de humanização, estão as relações de gênero como primeiro marcador social. Inicialmente, entendemos gênero como nexos de poder que definem os modos de ser homem e mulher, produzidos no contexto histórico e cultural, e não como resultado da anatomia dos corpos, como sustentam as correntes oriundas do determinismo biológico. Portanto, embora gênero se articule com sexualidade e com orientação sexual, seu ponto de partida está exatamente na histórica “subordinação da mulher ao homem, para entender e explicitar, relacionalmente, as muitas vicissitudes de como tais relações de dominação e opressão são elaboradas socialmente” (Matos, 2008, p. 337).

Ao relacionar a diversidade cultural à concepção de gênero emergem as questões ligadas a sexualidade e orientação sexual. Parece anacrônico que essa temática ainda cause embaraço, não só entre setores conservadores da sociedade, mas também entre educadores e estudiosos, pois as identidades sexuais não hétero – gays, lésbicas, queers, intersexuais,

bissexuais, transexuais, travestis – desestabilizam as certezas normativas e colocam em cheque os binarismos, acentuando a instabilidade e a transitoriedade da sexualidade, e como sinaliza Arán (2006, p. 52) são “consideradas ininteligíveis, irreconhecíveis e inviáveis”.

Ao falarmos da sexualidade nos referimos à construção social e cultural das práticas eróticas, das escolhas afetivas e dos objetos de desejo do ser humano. Assim como gênero, não compreendemos a sexualidade como algo dado, como acreditam os essencialistas. Assumimos com Butler (1999) e Weeks (1999) que a sexualidade é mais do que o corpo, pois os desejos e sentimentos sexuais não correspondem necessariamente a ele, como também a uma posição social ou a um senso unificado de si, pois não existe um vínculo obrigatório entre identidade e comportamento sexual.

De acordo com Louro (1999), a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções e por isso é plural, cultural, social e política. É construída de muitos modos, pois não vivemos nossos corpos da mesma forma, uma vez que eles são significados pela cultura e, continuamente, alterados. É codificada, isto é, normatizada e moldada pelas redes de poder da sociedade, articulando o gênero a um modelo de identidade sexual, consagrada como natural, normal e universal: a heterossexualidade. Qualquer comportamento sexual diferente é considerado desviante, anormal, restando apenas o silêncio, a dissimulação ou a segregação.

Nesse contexto é preciso destacar que a heterossexualidade, elevada ao padrão normativo de modelo de sexualidade a ser adotada por todos os humanos, é produzida a partir da marginalização da homossexualidade, materializada na homofobia. No bojo da homofobia é possível explicar porque o país registra aproximadamente cinco casos por dia de violência com base na orientação sexual e identidade de gênero, como também o crescimento de ações judiciais que consideram a travestilidade e a transexualidade como uma doença; e ainda elucida porque nenhuma matéria legislativa de ampliação dos direitos LGBTQI+¹ foi aprovada no Congresso Nacional em 2018 (MARTINS, 2018).

O caldo da diversidade cultural nos coloca também diante das questões étnico-raciais, que dizem respeito aos povos indígenas e negros, às comunidades tradicionais de quilombolas, ciganos, seringueiros, ribeirinhos, pantaneiros, entre outros. Entendemos raça não na perspectiva biologicista, mas como construção social, que, forjada no enfrentamento cotidiano das relações sociais, demonstra como características físicas interferem no lugar social que os sujeitos ocupam. A etnia, derivada do grego *ethnikos*, adjetivo de *ethos*, se refere a povo, nação. Assim, um grupo étnico corresponde ao pertencimento histórico e cultural, e às origens e interesses comuns dos povos e comunidades.

Refletir sobre as questões étnico-raciais, na perspectiva da diversidade cultural, é pensar sobre as relações raciais, a raiz cultural, os modos de organização e pertencimento dos sujeitos e grupos que diferem em visão de mundo, valores e princípios. Cabe problematizar porque esses sujeitos e seus coletivos quase sempre foram deslocados de seus per-

1 Sigla usada atualmente pelos militantes dos movimentos que defendem os direitos de identidades sexuais não hétero – lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queers, intersexuais.

tencimentos étnico-raciais e submetidos a processos educacionais formais, centrados no ser homem (macho), branco, heterossexual, adulto, cristão, ocidental... a partir de modelos do passado e nutrindo uma espécie de ódio ao diferente e à pluralidade que caracterizam a sociedade. Requer ainda o combate ao racismo e a toda sorte de discriminações, a contestação das ideologias que sustentam políticas explícitas ou tácitas de branqueamento e a objeção aos privilégios exclusivos mantidos por grupos com poder de governar.

O horizonte da diversidade cultural ainda nos aproximou da realidade das diferenças corporais, qualificadas ou não como deficiência. Adotamos a expressão “pessoas em situação de deficiência” (CARVALHO, 2012, p. 26) e mesmo sabendo de suas limitações, nos servimos dela para abordar a realidade das pessoas que, por suas restrições de habilidades, sofrem opressão pelo corpo. Essa generalização é inapropriada, não apenas porque entre esses sujeitos predominam inúmeras diferenças, mas porque o termo deficiência/deficiente é estigmatizador, haja vista que sua construção é cultural e, portanto, simbólica. Isso significa que as diferentes anatomias ou lesões corporais são transformadas em deficiência no campo da significação e por isso os estigmas e preconceitos que daí surgem são maiores do que as limitações e dificuldades geradas pelas diferenças corporais.

Para Santos (2008) o conceito de deficiência diz respeito às restrições sociais impostas às pessoas que possuem variedade nas habilidades corporais e por isso é preciso compreender a deficiência como uma manifestação da diversidade humana, partindo do debate do modelo social da deficiência, que contrapondo-se ao modelo médico, reconhece a deficiência como opressão sofrida pelas pessoas com lesões em ambientes pouco adaptados às diversidades corporais. Nessa ótica, a deficiência sai da esfera privada, do silenciamento imposto pela normatividade, do encarceramento domiciliar dos “anormais”, e é trazida para o âmbito público, revestindo-se de uma dimensão política como minoria social, cujas necessidades precisam ser reconhecidas e contempladas por políticas sociais de combate a desigualdade e a opressão.

O terreno da diversidade cultural é amplo, exigindo tratamento plural e aberto. Conforme sinalizou Louro (1999), somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes, ao mesmo tempo emancipatórias e passíveis de reificação, escapando às certezas, aos dogmatismos e às formatações sociais. O horizonte de uma educação para a democracia precisa contemplar a diversidade cultural, especialmente naquilo que foge ao socialmente aceito e ao politicamente correto. É preciso problematizar a ideologia totalitária presente no “Projeto Escola sem Partido” e nas disputas em torno da “Ideologia de Gênero” que marginaliza a diversidade cultural em suas múltiplas expressões.

4 EDUCAÇÃO, ESCOLA SEM PARTIDO E “IDEOLOGIA DE GÊNERO”

Conforme mencionado nas seções anteriores, entendemos a educação de modo amplo e presente em diferentes espaços. Sua tarefa principal é a formação, no horizonte da humanização, haja vista a incompletude do ser humano. Dentre os diferentes espaços

onde se faz educação, está a escola, como um local importante e necessário na transmissão e construção do conhecimento produzido pela humanidade e como lugar possível de experiências democráticas.

No atual contexto brasileiro, a educação escolar se defronta com a onda de conservadorismo que envolve o Movimento Escola sem Partido. Esse movimento se define como uma associação informal que congrega pais, alunos e conselheiros escolares que almejam combater a doutrinação político-partidária, ideológica e moral nas salas de aula de educação básica e no ensino superior². A perspectiva desse movimento foi assumida por alguns parlamentares e em diferentes esferas tem resultado em projetos de lei, sendo o primeiro – o PL n. 7180/2014, na Câmara dos Deputados.

Em consulta feita ao site da Câmara dos Deputados³, no mês de dezembro de 2018, constatamos que foram apensados ao PL n.7180/2014, mais dez projetos de leis, sendo três (PL n. 7181/2014, PL n.867/2015, PL n.9957/2018) que visam incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional o Programa Escola sem Partido; cinco (PL n. 1859/2015, PL n.5487/2016, PL n.8933/2017, PL n.10577/2018, PL n.10659/2018) que pretendem alterar as diretrizes e bases da educação nacional para proibir a aplicação de ideologia de gênero ou orientação sexual na educação escolar; e dois (PL n.6005/2016, PL n. 10997/2018) que buscam combater a ótica do Movimento Escola Sem Partido, propondo uma escola livre em todo território nacional. No âmbito do Senado Federal foi apresentado, até o momento, apenas o PL n. 193/2016⁴.

Os projetos de lei que defendem a inclusão do Programa Escola sem Partido nas diretrizes e bases da educação brasileira representam o retorno de uma cultura ditatorial, mutiladora da educação escolar e conseqüentemente da democracia, pois conforme os educadores trata-se, na verdade, da “Lei da Mordaza”, que para Frigotto (2017, p. 18) possui

um sentido autoritário que se afirma na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Mas também, o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, gay, bissexuais, travestis e transgêneros.

De acordo com essa perspectiva é evidente que o Programa Escola Sem Partido possui uma ideologia clara e sua máxima de ser apartidário e anti-ideológico é na realidade uma falácia, pois conforme Freire (2000; 2018) sinalizou incansavelmente, não existe prática educativa neutra, comprometida apenas com abstrações inalcançáveis ou com a mera instrumentalização retórica. Insistir em neutralidade na educação é uma prática política de

2 Cf. <<https://www.programaescolasempartido.org/>> Acesso em 15 de dez. 2018.

3 Cf. <<https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>> Acesso em 15 de dez. 2018.

4 Cf. <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>> Acesso em 15 de dez. 2018.

conter a rebeldia, de dominação da consciência e de esvaziamento político. Fica evidente que o principal objetivo do Programa Escola Sem Partido, apadrinhado por organizações civis, religiosas e por partidos políticos, é combater a emancipação das minorias sociais e especialmente enfraquecer a força que a construção de um pensamento crítico exerce na formação humana. Para Guilherme e Picoli (2018) trata-se de uma ideologia totalitária que nega o envolvimento político, a transformação da realidade, a História entendida como processo e como construção humana. Esse pensamento ditatorial, escamoteado no discurso de neutralidade de seus defensores e militantes, mutila a democracia, pois as práticas democráticas exigem o engajamento político dos sujeitos e práticas educativas emancipatórias. Tal perspectiva aniquila a ação e vai na direção de um processo de desumanização.

É possível que o Movimento Escola sem Partido tenha se tornado mais forte quando passou a atacar as discussões sobre gênero, sexualidade e orientação sexual – a dita “Ideologia de Gênero” – no currículo escolar. Cabe lembrar que ao primeiro projeto de lei apresentado na Câmara dos Deputados (PL n.7180/2014), foram apensados mais cinco projetos de lei com esse tipo de propositura. Isso demonstra a atenção que esse tema vem ganhando, por aglutinar setores conservadores da sociedade civil, igrejas e partidos políticos.

De acordo com Balieiro (2018), os reacionários entendem “Ideologia de Gênero” como uma doutrina de definição genérica e difusa, que presente na escola, induz ao comunismo, à homossexualidade e à pedofilia, trazendo consequências maléficas às crianças e adolescentes. Esse discurso, difundido por militantes do Movimento Escola Sem Partido, lideranças políticas e religiosas, distorcem os estudos científicos e acadêmicos de gênero e as lutas políticas que deles decorrem, uma vez que tornam evidente o machismo, o sexismo, a misoginia e a homofobia, contribuindo para “denunciar e desmascarar ainda as estruturas modernas de muita opressão colonial, econômica, geracional, racista e sexista, que operam há séculos em espacialidades e temporalidades distintas de realidade e condição humanas” (Matos, 2008, p. 336).

Com base em Junqueira (2017a; 2017b), precisamos evidenciar que essa tão falada “Ideologia de Gênero” não passa de um dispositivo retórico e reacionário, forjado para operar como arma política de controle e de combate ao pensamento crítico que, presentes nos currículos escolares, possuem um potencial emancipador. O que de fato existe são Estudos Feministas e Estudos de Gênero, que, como campos distintos ou articulados, contemplam diferentes disciplinas, várias matrizes teóricas e políticas, que problematizam gênero como um conceito, e produzem saberes que podem embasar e legitimar as reivindicações de diversas minorias sociais. A “Ideologia de Gênero”, da maneira como tem sido comunicada, não corresponde e nem resulta dos Estudos de Gênero, dos movimentos feministas e LGBTQI+, pois no fundo, seus defensores almejam naturalizar as relações de gênero para sustentar o modelo de patriarcado que oprime mulheres e pessoas LGBTQI+.

O Movimento Escola Sem Partido, ao se tornar o principal combatente dessa tal “Ideologia de Gênero”, tem promovido no país uma espécie de pânico moral “contra grupos

social e sexualmente vulneráveis e marginalizados” (JUNQUEIRA, 2017a, p. 48), como também contra educadores e processos educativos emancipatórios, estereotipando-os de “destruidores da família, familiofóbicos, homossexualistas, gayzistas, feminazis, pedófilos, heterofóbicos, cristofóbicos”(JUNQUEIRA, 2017a, p. 49). Para os defensores dessas ideias, as discussões sobre gênero e diversidade sexual, viabilizam a erotização do espaço escolar, destroem a família heterossexual, influenciam crianças e adolescentes a serem homossexuais e pervertem a ordem natural do corpo instituída por Deus.

Tendo em vista a educação como processo humanizador, a necessidade de uma educação para a democracia e a diversidade cultural como componente constitutivo da humanização, entendemos que as reflexões sobre gênero, sexualidade e orientação sexual, respeitando o processo de maturação referente às distintas faixas etárias dos educandos, não fazem da escola um antro de incentivo à homossexualidade e à pedofilia, ao contrário, tornam-se instrumentos pedagógicos para enfrentar preconceitos, prevenir violências e combater a toda e qualquer forma de discriminação.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Conforme mencionamos nas seções anteriores, a atual conjuntura brasileira, marcada por discursos e atitudes reacionárias, carece de processos educativos emancipatórios e portanto aliados aos valores democráticos. Nessa direção, é possível avaliar o componente Educação e Diversidade Cultural, como instrumento de mediação para novos olhares sobre o contexto da diversidade cultural, identificando preconceitos, a segregação, provocando reflexões e mudanças de postura, conforme demonstram os fragmentos a seguir:

[...] à medida que pude entender e compreender a importância do contexto socio-cultural do indivíduo na formação de sua identidade, ou seja, como ele próprio se enxerga, passei a ter um novo olhar para as diferenças existentes em nossa sociedade e que muitas vezes são interpretadas como elementos de inferioridade e de exclusão social (Estudante 4).

[...] nunca havia me questionado sobre essas diferenças e nem imaginado como esse conhecimento poderia me ser útil. Hoje percebo a imensurável necessidade de se aprender sobre as múltiplas formas de interação a fim de não ser mais uma a reproduzir (pré)conceitos já enraizados, ao passo que posso contribuir contra debates que levam a segregação dos indivíduos que não seguem o padrão heteronormativo (Estudante 7)

O relato do/a Estudante 4 sinaliza que a compreensão crítica dos processos culturais constitui o ponto de partida para a mudança na direção do olhar. Conforme afirma Hall (1997) a cultura se tornou central para a compreensão dos processos identitários, haja vista que as identidades são construídas como representações e por isso são atravessadas por diferentes significados. Desse modo, situar os processos identitários no âmbito da cultura,

significa admitir que a esfera da cultura é também o “campo das diferenças sociais” (SODRÉ, 20012, p. 175), e por isso torna-se espaço político, no qual as condições de existência passam a ser disputadas e podem reconhecer as diferenças, combater a desigualdade e a opressão, ou podem atuar em favor de ignorá-las, naturalizá-las ou inferiorizá-las.

Ao agruparmos os relatos dos/as estudantes em torno de gênero, sexualidade e orientação sexual é possível perceber que os entendimentos que traziam, antes de cursarem o componente Educação e Diversidade Cultural, encontravam-se no bojo das concepções que povoam o senso comum e marcam o entendimento da maioria da população brasileira:

[...] a minha compreensão sobre gênero, sexualidade e orientação sexual era escassa, chegava até a ser um senso comum (Estudante 9).

Sempre compreendi que os conceitos de gênero, sexualidade e orientação sexual estavam intimamente interligados e ao falar sobre qualquer um desses temas tinha certeza de que não estava errado, uma vez que qualquer um deles referia-se ao que biologicamente e no senso comum se refere ao que é masculino e feminino. Após as leituras e debates realizados em sala de aula mudei completamente a visão acima mencionada, pois pude constatar que na realidade a questão de gênero vai sendo construída socialmente e que existem formas diferentes de ser homem ou mulher, que tanto a cultura como o contexto social do indivíduo influenciam na sua definição de gênero (Estudante 4).

A compreensão que tinha sobre gênero, sexualidade e orientação sexual, era um pouco limitada, pois não havia diferenciação entre elas. A partir das discussões e textos estudados ajudaram a refletir melhor sobre as desigualdades de gênero e ações que estão naturalizadas no dia-a-dia e que passam despercebidas. Portanto, a compreensão desta naturalização impregnada na sociedade, me auxiliou a ter um olhar mais crítico para diversas situações (Estudante 11).

Eu compreendia gênero, sexualidade e orientação sexual como questões que tratavam da mesma coisa, de maneira indissociáveis e que era algo dado a cada sujeito de modo que não possibilitariam mudanças. Após os debates promovidos pela disciplina pude compreender que trata-se de questões diferentes de modo que gênero tem haver com as formas de ser homem e mulher, que a sexualidade está ligada ao desejo e a orientação sexual com a direção que nosso desejo toma. Além de que estes são uma construção social e que neste sentido podem sim passar por processos de transformações e mudanças (Estudante 13).

Eu compreendia que havia uma diferença entre gênero, sexualidade e orientação, mas não o quanto até participar dos debates e leituras, onde pude perceber que uma diversidade de sentidos envolvidos, onde indivíduos tem identidades múltiplas que vão muito além da sexualidade. Que sua personalidade, suas experiências, necessidades, sentimentos variam constantemente e que há aqueles que nem mesmo se consideram de algum gênero, que não se vê nem como homem e nem como mulher, e que o simples fato de como você se refere a ele ou ela faz toda diferença,

e onde precisamos entender que comportamento sexual difere de identidade sexual (Estudante 14).

O desconhecimento sobre a distinção e a articulação entre gênero, sexualidade e orientação sexual estava presente nas compreensões, conforme atestam os relatos. Essa espécie de confusão tem sido acentuada pelas investidas do Movimento Escola Sem Partido nos discursos políticos e na pregação de líderes de diferentes igrejas. Na verdade, essa miscelânea conceitual tem fins políticos, pois assim, segundo Junqueira (2017a), as pautas em favor da legalização do aborto, criminalização da homotransfobia, legalização do casamento igualitário, reconhecimento da homoparentalidade, extensão do direito de adoção a genitores de mesmo sexo, e as políticas educacionais de igualdade/diversidade sexual e de gênero são rejeitadas com a aprovação da maioria da população.

Outra concepção em voga são os argumentos que visam sustentar a perspectiva biológica, tratando gênero, sexualidade e orientação sexual como realidades dadas pela natureza humana, fixas, definidas a partir do padrão universal heteronormativo. Esse entendimento é modificado na medida em que os temas debatidos em sala de aula apontam para a construção social dessas categorias e para “a desconstrução de binarismos estéreis que facultam lugares fixos e naturalizados para os gêneros” (MATOS, 2008, p. 336). Esse novo entendimento, de que a generificação é inscrita nos corpos pela cultura (LOURO, 1999) e por isso não são naturais e estáticos, possibilitam a construção de um posicionamento crítico capaz de desnaturalizar as desigualdades de gênero e o padrão opressor sustentado ao longo dos anos no interior dessa sociedade machista, sexista e homofóbica.

Em se tratando apenas de gênero, os fragmentos transcritos abaixo, não diferem muito dos anteriores e repetem alguns traços já destacados. Todavia, a partir deles é possível demarcar a importância dos textos estudados e dos debates promovidos em sala de aula, no curso do componente Educação e Diversidade Cultural, como também a necessidade de que outros componentes curriculares abordem essas temáticas, pois trata-se de algo imprescindível na formação dos/as pedagogos/as que atuarão no cenário conversador que vem se desenhando no Brasil. Cabe observar que o trabalho realizado no referido componente produziu um aprendizado consistente que situa gênero como construção social, em oposição ao entendimento de algo dado pela natureza:

O meu entendimento sobre gênero antes da disciplina estava muito ligado ao que foi denominado “modelo binário”. [...] No entanto, a partir dos textos abordados em sala de aula aprendi, portanto, que o termo gênero é apenas a construção social sobre “ser homem” ou “ser mulher” na sociedade (Estudante 2).

Gênero eu entendia como algo biológico que o ser humano nasce homem ou mulher [...] Entretanto depois dos debates passei a compreender que gênero é algo que é construído socialmente (Estudante 3).

O que mudou na minha compreensão foi entender um pouco a construção social, histórica e cultural de gênero e enxergar os caminhos da discriminação nesse padrão heteronormativo, hierarquizado e binário das relações sociais (Estudante 8).

Eu via gênero como algo que já nascemos (questão biológica). A sexualidade e orientação sexual eu entendia como uma única coisa. Depois dos debates e seminários, compreendo os três como completamente diferentes, contextualmente falando. Aprendi que gênero é uma construção social, a partir de um padrão binário, heteronormativo (Estudante 10).

Na esteira da epistemologia de Butler (1999), cabe destacar como e por quem o gênero é construído, pois apenas afirmar sua construção social não é suficiente para situá-lo fora do escopo do essencialismo metafísico. Segundo ela, essa construção se dá na matriz de relação como condição de existência do próprio sujeito. Isso significa que não existe um eu ou um nós com poder de generificar os sujeitos, mas a generificação acontece na relação discursiva que diferencia os indivíduos e possibilita ser, não como antecedente ontológico, mas como processo do ser-sendo, pois é no tornar-se que os processos identitários e as relações diferenciadoras vão se configurando a partir de relações de poder, materializadas no paradoxo entre condição cultural possibilitadora e padrões regulatórios.

Outro aspecto importante sinalizado (Estudante 8), diz respeito ao padrão heteronormativo, hierarquizado e binário que ao longo da história das sociedades determina as relações de subordinação da mulher ao homem, legitimando a desigualdade, a opressão, a inferiorização e a violência. Torna-se necessário explorar mais esse viés com os/as estudantes, pois em suas definições de gênero esses elementos não foram explicitados com consistência. Na perspectiva interseccional trazida por Matos (2008) é imperativo discutir a feminização da pobreza, o acesso das mulheres a educação básica e universitária, as injustas e permanentes formas de discriminações vividas no âmbito da violência doméstica e do mercado de trabalho, como também o acesso a políticas públicas de saúde, de segurança e de assistência social.

No que diz respeito à sexualidade, os fragmentos transcritos abaixo exemplificam os conceitos trabalhados em sala de aula e os aprendizados construídos pelos/as estudantes: a sexualidade é construída no contexto sócio-cultural, é diversa e plural, é transitória, escapa aos padrões estabelecidos e não pode ser reduzida ao ato sexual.

Com relação à sexualidade ficou claro que está relacionado com o desejo que orienta o nosso comportamento sexual estando historicamente relacionado ao contexto sócio-cultural do indivíduo, fugindo assim dos padrões binários, existentes em nossa sociedade (Estudante 4).

A sexualidade é o nosso comportamento sexual, onde nossos desejos nos levam e como você lida com esse aspecto. A orientação sexual é a direção do nosso desejo, como nosso desejo é direcionado, construído socialmente. Essa nossa identidade sexual é diferente da nossa prática sexual (Estudante 10).

[...] passei a entender de que nada é fixo que não nos compete sermos padronizados, binários e hetero para sempre, que caso seja necessário e haja sim o desejo de mudanças é totalmente possível tratar a sexualidade e enxergá-la em suas plu-

ralidades e não apenas a olhar como “caixa padronizadora” que a sociedade insiste em colocar seus indivíduos (Estudante 12).

Essas noções trazidas pelos/as estudantes podem ser fundamentadas na concepção de Weeks (1999) de que a sexualidade é produto da linguagem, da cultura e da natureza e que, por isso, as identidades sexuais são históricas e culturais, decorrendo das muitas identidades sociais possíveis. Em vez de serem atributos necessários de impulsos ou desejos, partes essenciais de nossa personalidade, trata-se de fluxos transitórios e abertos, passíveis de mudança e de adequação. Contudo, as disputas travadas em torno dos processos de significação no âmbito da cultura, tende a fixar, estabilizar, hierarquizar e controlar a sexualidade e os muitos modos possíveis de vivenciá-la. Os relatos abaixo corroboram esse entendimento:

Na verdade eu nem imaginava que existia tantas possibilidades, para mim tratava-se apenas de ser gay ou não. Após as leituras dos textos e as discussões em sala de tudo foi ficando bem mais claro e um texto após outro reforçava ainda mais que essa identidade é construída com uma forte influência social (Estudante 1).

A orientação sexual lida com nossos desejos, com quem queremos nos relacionar. Os estudos atuais mostram que essas definições não são mais necessariamente fixas. Elas sofrem relexo direto da sociedade e cultura em que vivemos, além de ser algo subjetivo e individual de cada um (Estudante 5).

Ao serem questionados sobre as temáticas estudadas durante o semestre letivo, no componente Educação e Diversidade Cultural, que mais contribuíram com o crescimento humano e intelectual, os/as estudantes sinalizaram a Teoria Queer e diversidade étnico-racial. Em se tratando dos queers, os fragmentos abaixo explicitam os aprendizados alcançados:

Vários temas chamaram a minha atenção, mas a questão dos Queers foi mais forte. Isso porque eu não entendi que na comunidade LGBTQ se reproduz também o padrão binário, desconhecia outras definições, a exemplo do Trans não binário. E, no meu processo de aprendizagem, foi muito importante conhecer um pouco mais das suas questões, inquietudes, até como forma de ampliar meus horizontes. (Estudante 10).

O que mais mexeu comigo foi o tema para além do gênero: os queers e o heterogêneo, pois como alguém que não se considera homossexual poder entender mais sobre o assunto foi ótimo, descobrir as inúmeras formas que fogem o padrão binário homem ou mulher e do quanto é importante para essas pessoas serem aceitas pela sociedade da forma como elas se veem mesmo que não se considerem nem homem e nem mulher (Estudante 14).

Possivelmente esse tema tenha chamado atenção devido a sua perspectiva pós-identitária. Trata-se de identificar e problematizar os discursos sobre a sexualidade que buscam heterossexualizar ou homossexualizar os sujeitos, assumindo a normalização e o binarismo, antes denunciado como masculino e feminino. Por isso, a Teoria Queer se interessa pela travestilidade, pela transgeneridade e pela intersexualidade como possibilidades de mudança social e de subversão das normas regulatórias da sexualidade impostas por diferentes atores, dentre eles as religiões, igrejas e Estado.

No que concerne à diversidade étnico-racial, os/as estudantes fizeram os seguintes relatos:

A questão da etnia, raça, foi a temática que despertou grande interesse, pois antes não enxergava a complexidade, preconceito e desigualdade existente que é gritante. E a partir das apresentações, colocações feitas sobre o assunto, foi perceptível o quanto a sociedade reproduz velhos discursos sobre essa questão. Com relação ao ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena [...] se nota que mesmo depois de 15 anos da criação da lei a grande deficiência no ambiente escolar sobre a temática, inclusive nos livros didáticos e até mesmo no currículo (Estudante 6).

Dentre os temas relativos às diversidades o que mais me marcou, com certeza foram os textos relativos a diversidade étnico-racial [...]. Aprendi através das leituras e debates os problemas estruturais do racismo em nossa sociedade através do ponto de vista enquanto mulher, branca, reconhecendo os privilégios que tenho por não ser negra, privilégios esses que são os direitos fundamentais negados às pessoas negras. [...] aprender que ser negra ou negro, não está ligado somente à raça, mas também a um lugar político (Estudante 8).

O tema que mais me despertou foi a diversidade étnico-racial, mas especificamente, os negros. Toda a questão histórica vivenciada por eles e acarretada de sofrimento e preconceitos cruéis me fez despertar mais para a relevância de envolver a temática na sala de aula. O que mais foi interessante, foi aprender que o ser negro, não está ligado a raça e sim ao lugar de fala e por isso reflete a luta e a resistência política (Estudante 9).

Esses relatos demonstram a assimilação do termo “negro” não apenas com referência às características físicas dos sujeitos, mas sobretudo, como um lugar político, que demarca o âmbito da luta e da resistência. Os temas estudados, de acordo com os relatos acima, possibilitaram aprendizados que denunciam o mito da democracia racial e trouxeram para o espaço escolar as discussões sobre as relações raciais no Brasil, incluindo o conceito de raça e de racismo, identidade negra, cultura negra, cultura afro-brasileira, política de cotas, apontando a necessidade de construção de pedagogias de combate à segregação e às discriminações.

Entre os relatos dos/as estudantes que cursaram Educação e Diversidade Cultural e que participaram deste estudo, vale destacar os três fragmentos que seguem, por comprovarem a educação como um ato político, que, distante da neutralidade, é capaz de pro-

ver intervenções na realidade e provocar posicionamentos de combate à desigualdade, à opressão e ao preconceito:

Em um grupo de whatsapp de colegas de trabalho, um dos integrantes postou um vídeo demonstrando que pessoas que não seguiam o padrão hétero eram más, não eram normais, etc. E daí o próprio vídeo questionava e não entendi as várias identidades sexuais que existiam, e os próximos discursos que existiram no grupo só faziam aguçar um sentimento de mal querer a quem não se enquadrasse no “padrão”. Não entrei em debate, apenas disse que quem entende e quem vive explicava as questões levantadas no vídeo e em seguida coloquei 2 vídeos da artista Triz (expostos pelas colegas de sala no seminário). Não houve mais falas no grupo e no trabalho durante quase 1 mês houve colegas que nem me cumprimentaram. Fiz isso porque era um grupo que todos nós éramos heterossexuais mas a informação que foi passada só dava voz a um tipo de discurso, e é muito válido darem espaço para todos falarem. Enfim, apesar de hetero, percebi a carga enorme de preconceito que os grupos sofrem. Hoje posso imaginar quão difícil é se colocar na sociedade que não lhe permite ter voz (Estudante 7).

Eu era contra as cotas na universidade, mas esse texto me fez perceber o quão importante é a política de cotas além de me alertar acerca dos mitos sobre o assunto. O sistema de cotas alcançou seu objetivo de incluir o estudante cotista no ambiente da educação, o cotista fortalece a certeza de ser ele tão capacitado quanto os demais, além de que o sistema de cotas oferece perspectivas de ascensão econômico-social. Todas essas questões me fez ter outro olhar para a política de cotas na universidade tendo em vista o preconceito que existia em mim sobre o assunto (Estudante 3).

Durante o ensino médio tive a sorte de ter uma ótima professora de história, que durante um ano inteiro focou suas aulas no tema “os excluídos da história”. Eu já havia tido acesso a conceitos do assunto e discussões sobre o tema, além de ter feito uma pesquisa no último bimestre onde precisei focar no tema de sexualidade e gênero. Com os textos e as aulas eu pude ter mais contato com o lado teórico do assunto e discussões amplas e diversas graças às experiências de vida dos colegas em classe, saio da disciplina com um conhecimento bem mais amplo e bem mais sensibilidade para com as diferenças (Estudante 15).

Esses relatos demonstram claramente o que de fato incomoda o Movimento Escola Sem Partido e seus adeptos, como também evidenciam porque desejam amordaçar os educadores, com a falácia da neutralidade. Para Miguel (2016), essa neutralidade projeta um processo educativo cúmplice de injustiças sociais e violências, porque é incapaz de intervir na realidade do mundo. Sua tarefa é naturalizar os papéis estereotipados de meninas e meninos, mulheres e homens, legitimar a cultura do estupro e as agressões às pessoas LGBTQI, demarcar as fronteiras, estigmatizar comportamentos e impedir que as mulheres ocupem determinados espaços sociais. Para ele, a democracia precisa de um processo educativo que promova valores democráticos e não de uma escola neutra que instrui sem educar, apenas treinando para avaliações de larga escala.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste estudo foi analisar os aprendizados facilitados pelo componente Educação e Diversidade Cultural aos/as futuros/as pedagogos/as, com especial atenção às concepções de gênero e sexualidade. Os resultados demonstram que o processo educativo empreendido durante o semestre letivo, proporcionou a ampliação do conhecimento, a mudança de compreensão dos sujeitos aprendentes, especialmente no que diz respeito às questões de gênero e diversidade sexual, e à diversidade étnico-racial.

No que tange ao gênero, o principal aprendizado demonstrado pelos/as estudantes consiste no rompimento com a visão biologicista e com as visões religiosas que naturalizam e essencializam as desigualdades de gênero, passando a situá-lo como uma construção social no âmbito da cultura. No que diz respeito à sexualidade, a perspectiva da transitoriedade, os muitos modos de viver a sexualidade, a não identificação de gênero e comportamento sexual, bem como a quebra de preconceitos em torno da homossexualidade, da travestilidade, da transgeneridade e da intersexualidade, povoaram o arcabouço dos aprendizados alcançados.

A perspectiva pós-identitária da Teoria Queer e a conseqüente problematização dos discursos sobre a sexualidade que buscam heterossexualizar ou homossexualizar os sujeitos, assumindo a normalização e o binarismo como modo de classificação dos comportamentos sexuais, figurou dentre os temas que mais contribuíram com o crescimento humano e intelectual dos/as estudantes. Na sequência emergiu a diversidade étnico-racial, evidenciando a compreensão da categoria 'negro' como um lugar político, a necessidade de políticas de correção da histórica desigualdade social, de combate ao racismo e a importância do ensino da História e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares.

Em relação aos limites do trabalho desenvolvido com os/as estudantes no curso do componente Educação e Diversidade Cultural, conforme demonstra o Plano de Ensino e o silenciamento dos/as estudantes, desponta a ausência de identificação com o tema das pessoas em situação de deficiência, indicando que o modo como essa temática foi abordada carece de revisão e aprimoramentos. Outro aspecto diz respeito a redução das questões étnico-raciais à situação dos negros. Cabe sinalizar a necessidade de ampliar a categoria diversidade étnico-racial, incluindo também as questões relativas aos povos indígenas e as comunidades tradicionais de quilombolas, ciganos, seringueiros, ribeirinhos, pantaneiros, entre outros.

No atual contexto brasileiro, os temas estudados e debatidos em sala de aula precisam habitar o universo escolar, tanto na educação básica, como no ensino superior, pois foram legitimados pelos/as estudantes como necessários ao processo de humanização, no trato pedagógico das diversidades e no aprofundamento da democracia.

REFERÊNCIAS

- ARÁN, Marcia. Transexualidade e a gramática normativa do sistema sexo-gênero. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. IX, n. 1, jan./jun., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/agora/v9n1/a04v9n1.pdf>> Acesso em 30 de Set. 2018.
- BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. **Cadernos Pagu**, n. 53, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/18094449201800530006>> Acesso em 16 de dez. 2018.
- BENEVIDES, Maria Victória. Educação para a Democracia. **Revista Lua Nova**, n.38, São Paulo, CEDEC, 1996.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira. (Org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1230/Guacira-Lopes-Louro-O-Corpo-Educado-pdf-rev.pdf?sequence=1>> Acesso em 10 dez. 2018.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.
- CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguales y desconectados**. Mapas de la interculturalidad. Barcelona: Gedisa, 2005.
- DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.
- FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 24. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Edição comemorativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Currículo e Diversidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.; NASCIMENTO, A. (Orgs.). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em 14 de Set. 2018.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; PICOLI, Bruno Antonio. Escola Sem Partido – elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação** v. 23, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230042>> acesso em 16 de dez. 2018.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: entre facticidade e validade (volume I)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: entre facticidade e validade (volume II)**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.22, n.2, jul./dez. 1997.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: um dispositivo retórico de uma ofensiva antifeminista. In: DIAS, Alfrancio F.; SANTOS, Elza F.; CRUZ, Maria Helena S. (Orgs.). **Gênero e sexualidades: entre invenções e desarticulações**. Aracaju: Editora IFS, 2017a.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula R. Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Orgs.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017b.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: Louro, Guacira Lopes. (Org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1230/Guacira-Lopes-Louro-O-Corpo-Educado-pdf-rev.pdf?sequence=1>> Acesso em 30 de Set. 2018.

MARTINS, *Richarlls*. Entre normas e práticas: panorama dos direitos da população LGBTI. In: STEFANO, Daniela; MENDONÇA, Maria Luisa. **Direitos Humanos no Brasil 2018: Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos**. São Paulo: Outras Expressões, 2018.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Revista Estudos Feministas**. V. 16, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n2/03.pdf>> Acesso em 30 de Set. 2018.

MIGUEL, Luis Felipe. **Dominação e Resistência: desafios para uma política emancipatória**. São Paulo: Boitempo, 2018.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, 2016.

MIGUEL, Luis Felipe. **Democracia e Representação**: territórios em disputa. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo Agonístico de Democracia. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, n. 25, nov. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782005000200003>. Acesso em: 1 jun. 2018.

SANTOS, Wederson Rufino dos. Pessoas com Deficiência: nossa maior minoria. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n. 18, 2008.

SILVA, Aloirmar José; BRENNAND, Edna G. de Góes. As contribuições de Jürgen Habermas e Chantal Mouffe como ferramentas conceituais para pensar a crise da Democracia brasileira. In: LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro de (Org). **Anais do 14º Colóquio Habermas e 5º Colóquio de Filosofia da Informação**. Rio de Janeiro: Salute, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SODRÉ, Muniz. **Reiventando a Educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**: Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1230/Guacira-Lopes-Louro-O-Corpo-Educado-pdf-rev.pdf?sequence=1>> Acesso em 30 de Set. 2018.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.