

Gênero e Sexualidade: discursos e memórias na educação

Carla Adriana Menegotto, Andrea Paula dos Santos

Resumo

O tema sexualidade tornou-se ao longo dos séculos XIX e XX um objeto de pesquisa e estudo e análise das Ciências em geral, numa tentativa chegar-se a uma definição do que seja a sexualidade e de como ela é formada. Tanto na biologia quanto na psicanálise as suas definições foram intrínsecas para uma apropriação e reprodução destes discursos dentro de vários meios sociais, como por exemplo: na educação. Assim, esta comunicação tem por objetivo discutir a sexualidade e suas ligações com as questões de gênero aliadas às práticas pedagógicas. No sentido de compreender a relação destas práticas na reprodução ou alteração de um discurso em torno do gênero e da sexualidade e do trato/relação com o corpo dentro do ambiente escolar. Além da problematização destes discursos com as novas abordagens e temas que surgem em torno da discussão de gênero, na teoria *queer*, e de suas propostas para a educação.

Abstract

The theme of sexuality has become over the nineteenth and twentieth centuries a research object and study and analysis of science in general, in an attempt to arrive at a definition of what is sexuality and how it is formed. Both in biology and in psychoanalysis your settings were intrinsic to an appropriation and reproduction of these speeches in various social media, such as: education. Thus, this communication aims to discuss sexuality and its links to gender issues allied to pedagogical practices. In order to understand the relationship of these practices in the reproduction or alteration of a discourse around gender and sexuality and the deal / relationship to the body within the school environment. In addition to questioning these speeches with new approaches and themes that emerge around the gender discussion in queer theory, and its proposals for education.

Debates do gênero e sexualidade

Após os anos de 1980 efervesceu a discussão no campo da educação, ganharam corpo temas que problematizam a sexualidade e o gênero tanto dentro da sala de aula quanto no ambiente escolar¹.

Entretanto, este debate é transpassado por outra discussão, a da sexualidade nos termos científicos, ou seja, como é dentro das Ciências. Tal abordagem científica como ela é estudada fazendo uma correlação direta entre definição biológica de sexo, desejo e orientação sexual. Essa forma de se estudar e pensar a sexualidade naturalizou os corpos e as suas concepções, a construção social de homens e mulheres dadas como naturais pela ciência moderna, onde as relações sexuais e amorosas só se dariam entre pessoas do gênero oposto, ou seja mulher se relaciona com homem, visa e versa. (FOCAULT, 1988; LOURO, 2000)

Ao pensar as construções sociais dos gêneros, nos apropriamos dos conceitos de identidades de gênero formulados por Judith Butler, que pensa o processo de construção do sujeito, os modos pelos quais a identidade, é construída pelo discurso (BUTLER, 1999, p.14).

Ao falar de identidade, nos remetemos aos Estudos Culturais, onde um dos conceitos definidos para identidade estão os propostos por Tomaz Tadeu da Silva define a identidade não é como uma essência, nem um dado, ela [a identidade] não é fixa, não é estável, nem centrada, nem unificada, nem homogênea, nem definida. Ela pode ser instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. (SILVA, 2000, p.96).

Para a medicina moderna a sexualidade (vontade e desejo) está diretamente relacionada à genitália com qual a pessoa nasceu, ou seja, a normativa da construção e padrões de homens e mulheres. São construções sociais das categorias de gênero masculino e feminino, quando alguém “diverge” deste padrão estabelecido das formatações dos gêneros ela/ele estarão fora da norma, fora da normativa social.

¹ Conforme aponta Guacira Lopes Louro, “no Brasil (de forma mais visível a partir de 1980), a temática também passa a se constituir como questão acadêmica, na medida em que, em algumas universidades e grupos de pesquisa, vem a ser discutida, especialmente com apoio nas teorizações de Michel Foucault” (LOURO, 2001, p. 544).

Logo após esta construção de definição dada pela ciência e medicina moderna é existe uma construção social determinista e “normativa” dos gêneros associado diretamente a sexualidade, podemos colocar aqui o conceito de heterossexual diz respeito à ideia de heteronormatividade² em que os homens “natos” dominam todo um cerco social, são considerados superiores às mulheres e aos homossexuais e aos travestis.

Quando pensamos no debate sobre a sexualidade muitos são os estudos sobre o tema, como por exemplo: de Luiz Paulo Moita Lopes, quando escreve sobre esta discussão dentro do campo da educação. Contudo, um dos estudos centrais da teoria que discute este tema, são os estudos e pensamento de Michel Foucault (1988), ao escrever em a *História da Sexualidade: A vontade de saber*, que ao historicizar a sexualidade procurou desnaturalizar categorias como as que construía os conceitos de homossexual e heterossexual. Foucault também colocou como os discursos da biologia em relação a sexualidade proveram explicações essencialistas que tiveram uma forte influência na construção de visões e ideias de verdade sobre a sexualidade, a partir do século XIX.

Toda esta construção da sexualidade “normativa” e dos gêneros pode regular e impor condições para os sujeitos e suas relações com a sociedade, com a sua sexualidade, e com o corpo. Guacira Lopes Louro nos relata uma passagem de sua vida falando desta regulação dos corpos e da sexualidade:

como jovem mulher, eu sabia que a sexualidade era um assunto privado, alguma coisa da qual deveria falar apenas com alguém muito íntimo e preferentemente, de forma reservada. A sexualidade – o sexo, como se dizia – parecia não ter nenhuma dimensão social, era um assunto pessoal e particular que, eventualmente, se confiava a uma amiga próxima. “Viver” plenamente a sexualidade era, em princípio, uma prerrogativa da vida adulta, a ser partilhada com o parceiro do sexo oposto. (LOURO, 2000 p. 4)

Em nossa pesquisa com as entrevistas com os sujeitos e ativistas do movimento LGBTT (Lésbicas, Gays, Travestis e Transsexuais), os personagens

² No texto “Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’” Judith Butler problematiza acerca dos gêneros e das performatividades de gênero, pensando a performatividade como discursos que produzem efeitos e se colocam a serviço do imperativo heterossexual. (BUTLER, 2000, p. 111)

entrevistados apontaram para este sentido da formação do corpo quando nos relataram a construção de masculinidade e feminilidade:

Uma vez o pessoal da APP - Sindicato (Associação de Professores do Paraná), me chamou para visitar uma das escolas da região, nestes cursos de formação continuada, foi muito legal, foi como experiência. E em Arapongas – PR, que a gente foi falar em uma escola. Um monte de escolas da região juntaram-se em um sábado e foram participar deste curso de formação. Fui eu e o Robson que é o meu companheiro. (...). E em uma das falas no período da tarde uma professora falou assim:

“- É! Mas ser gay igual a você é diferente! Do que aquele pessoal que quer ser mulher!

Eu falei:

- Gente! Ninguém entendeu a tua colocação.

Ela:

- Não, mas igual a você que é homem!” (Modesto, 2013)

Essas percepções dos sujeitos, que discutem e vivenciam a diversidade sexual estão problematizando os diversos debates no século XX sobre a sexualidade, dentro da biologia, da psicanálise e das ciências humanas, e a sua constituição.

Mesmo com essa abordagem e discussões, estas por sua vez geraram discursos que foram apropriados e tornaram intrínsecas em nossa sociedade a construção social de atitudes discriminatórias. Tal construção legitimou a “normatização” dos corpos ao padronizar as pessoas, as corporeidade e os seus desejos. Entendemos que o corpo e corporeidade são;

O corpo é nossa forma de estar no mundo, de percebê-lo, de ser reconhecido pelos outros, em processos de alteridade que permitem nos construir como sujeitos e assim elaborar mundos íntimos, nossas subjetividades, representações, sempre em relação aos outros e aos contextos e ambientes que nos cercam. O corpo inventa e se apropria de comportamentos expressivos e estéticas, isto é, faz performances, e é marcado por corporeidades, ou seja, por uso e técnicas apreendidos, determinados, disciplinados, criativos, normatizados, desviantes, que fazemos dele, dentro e fora de instituições, através de linguagens e discursos que partem de oralidades, gestualidades, musicalidades, de traços escritos ou desenhados, entre outras práticas culturais mediadas por tecnologias que criamos e que empoderam sujeitos e grupos para expressar ideias, sentimentos, sensibilidades, posições, valores. (SANTOS, 2011 p. 37).

Notoriamente, a construção dos corpos e corporeidades de homens e mulheres passou a ser vista como “naturalizada”, sob uma ótica determinista heterossexual, machista e racista. Desta forma ao “normatizar” e “naturalizar” os corpos e pessoas, surgem elementos que reforçam os preconceitos e a discriminação. Tais elementos percorrem vários campos das relações sociais socioculturais, dentre elas as relações construídas dentro do ambiente escolar.

Ao discutir o multiculturalismo na educação, Vera Maria Candau coloca que esta problemática é constante e que suas questões vão desde os Projetos Políticos Pedagógicos, perpassando pela função social da escola, incluindo a formação dos docentes e as abordagens pedagógicas. A autora aponta para o consenso e a necessidade de se reinventar a educação escolar, afim de oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem que dialoguem com os contextos sociopolíticos e culturais da atualidade e pautem as inquietudes e demandas de crianças e jovens. Para isso a autora coloca que a atual educação não está acompanhando os processos socioculturais pelas quais a sociedade está passando. (CANDAU, 2008, p. 13).

Alguns estudos apontam para esta problemática e expõem o caráter padronizador, homogeneizado da educação. Ao refletir sobre esta discussão Gimeo Sacristán coloca que:

A diversidade na educação é ambivalência, porque é desafio a satisfazer, realidade com a qual devemos contar e problema para o qual há respostas contrapostas. É uma chamada a respeitar a condição de realidade humana e da cultura, forma parte de um programa defendido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno. Uma das aspirações básicas do programa nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo “normalizando-o” e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna [...] E, se ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em

categorias fora da “normalidade” dominante. (SACRISTÁN, 2001 p. 123-124)

Ao debater esta problemática na escola Candau descreve e considera que a escola sempre teve dificuldade em trabalhar com a pluralidade e a diferença, e constantemente faz ocultar e silenciar as diferenças, permanecendo na zona de conforto que é homogeneizar, o que nos coloca o pensamento moderno ao qual Sacristán faz referência.

No contexto desta padronização, faz-se referência à formação histórica do Brasil na qual fomos marcados pela eliminação do “outro”, da negação de sua alteridade (CANDAU, 2008, p. 17). Negou-se: o negro e a sua cultura, o índio e a sua diversidade e ainda excluí-se aquele/aquela que diverge de um “padrão cultural” imposto pela sociedade brasileira.

Desta forma, como já apontamos aqui, movidos pela nossa formação histórica da negação do “outro”, do diferente, do “aculturado”. Os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, mas não estamos acostumados a dar voz e vez para estes, sem contar que somos o “outro” para o outro, em uma constante da alteridade. Na sociedade em que fazemos parte existe uma dinâmica de construção de situações de apartação social e cultural que confinam/separam os diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados *iguais* têm acesso. Multiplicam-se as grades, os muros, as distâncias, não somente físicas, como também afetivas e simbólicas entre pessoas e grupos cujas identidades culturais se diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, de gênero, religioso. (CANDAU, 2008, p. 31).

Antonio Flavio Barbosa Moreira, ao discutir e refletir sobre o currículo e o conceito de identidade dentro das práticas pedagógicas, problematiza também o conceito de identidade para a prática pedagógica, pois em termos políticos, o destaque na identidade está correlacionado ao reconhecimento de que determinados grupos sociais têm sido alvo de discriminação. Nestes grupos estão: negros, mulheres e os homossexuais. Por meio das suas lutas estes grupos têm conquistado espaços e afirmando seus direitos à cidadania³. Neste

³ As lutas por direitos e cidadania da comunidade LGBTQTT (lésbicas, gays, travestis e transexuais) como discute Andrea Paula dos Santos no texto “Movimentos sociais, movimentos culturais: saberes partilhados entre arte, corpo, oralidade e os estudos de performance e política”, quando discute e contextualiza “os novos movimentos sociais são performáticos e combatem

sentido as lutas destes grupos sociais podem ter contribuído também para que se entenda, compreenda e problematize as diferenças, e que as concepções de “superior”/“inferior”, “normais”/“anormais” são construções sociais e culturais que buscaram legitimar e preservar privilégios. (MOREIRA, 2008, p. 39).

Neste sentido o trabalho com a identidade significa, também, em síntese, respeitar e dar voz às pessoas e aos grupos sociais que compõem esse universo do “arco-íris” cultural das sociedades.

A escola e o ambiente escolar possui dentro da sua abordagem pedagógica a prática de padronizar e/ou seguir a “normatização” do “padrão” de homens/mulheres, meninos/meninas nesta reprodução dos “padrões” e da “norma”. Antonio Flavio Barbosa Moreira ao analisar as suas observações em uma escola pública no Rio de Janeiro, notou que, em geral os alunos associavam diretamente gênero e sexualidade. Aqueles que demonstravam maior sensibilidade, chorando eram rotulados de “boiolas”, “mulherzinha”. (MOREIRA, 2008, p. 60)

Judith Butler ao refletir acerca do gênero falho, para Butler, o motivo pelo qual homens *gays* são vistos como “femininos” e mulheres lésbicas como “masculinas” se deve “ao fato de a homofobia operar através da atribuição aos homossexuais de um gênero defeituoso, de um gênero falho”. Tal visão, que trata gênero e sexualidade como aspectos quase idênticos, reflete o que nossa sociedade tem pensado, construído e reproduzido acerca dos padrões de masculinidades e de feminilidades. (BUTLER, 1990)

E em sala de aula?

Discutimos até aqui algumas dos debates que se colocam sobre a sexualidade, partindo destas discussões problematizamos o cerne da abordagem colocada por Michel Foucault quando fala das estruturas de poder

preconceitos como a homofobia e o racismo, que antes era considerados pelos movimentos populares como problemas centrais, sobretudo pelos movimentos sindicais, envolvidos com a centralidade dos problemas relacionados à organização do trabalho e da produção capitalista. Os novos movimentos sociais e culturais defendem causas em torno de reconhecimento de identidades, afirmação de cidadanias culturais, mudanças de comportamento e de estilos de vida de grupos culturais juvenis.” (SANTOS, 2013, p. 4). As entrevistas realizadas para nossa pesquisa foram com sujeitos membros de Organizações Não Governamentais e Associações da comunidade LGBTQBT.

dentro de instituições como: hospital, presídio, hospício. Toda esta regulação das estruturas que demarcam o poder conceituado pode Foucault, também marcam e perpassam outras instituições como a escola.

A autora Deborah Britzman problematizou em seu texto “*Curiosidade, Sexualidade e Currículo*”, quando problematiza escrevendo que:

O que acontece com a sexualidade quando professoras e professores que trabalham no currículo da escola começam a discutir seus significados? Será que a sexualidade muda a maneira como a professora e o professor devem ensinar? Ou será que a sexualidade deveria ser ensinada exatamente da mesma forma que qualquer outra matéria? Quando os professores pensam sobre a sexualidade, o que é que eles pensam? Que tipo de conhecimento poderia ser útil para seu pensamento? Existe uma posição particular que se deveria assumir quando se trabalha com o conhecimento da sexualidade? Quais são as relações entre nosso conteúdo pedagógico e as interações que temos com os alunos e as alunas? (BRITZMAN, 2000, p. 61).

Luiz Paulo Moita Lopes em seu texto “*Sexualidade em sala de aula discurso, desejo e teoria queer*” escreveu que mesmo com todo o debate que se processou ao longo das últimas décadas do século XX sobre a sexualidade, esse tema foi debatido somente fora da escola, dentro dos meios de comunicação em geral. E dentro do ambiente escolar e das relações que nela são geradas, ela [a sexualidade] permaneceu como um tabu na sala de aula. Pois nos discursos das professoras e dos professores essa questão é algo que deve ser relegado ao privado, ao íntimo. Segundo Lopes, a permanência dessa visão que se construiu acerca da sexualidade pode ser legitimada pela abordagem pedagógica com a qual somos formados. Somos educados a ver e a pensar nos corpos em sala de aula sem desejos, sem vontades, são apenas mentes pensantes. Fomos formados em ver e pensar os alunos e as alunas em sala de aula, sem sexo, sem raça, sem gênero. O mesmo pode se dizer sobre os professores e as professoras que são construídos como se não tivessem desejo sexual. (LOPES, 2008, p. 125-126).

Entretanto, nos últimos anos que marcaram as duas primeiras décadas do século XXI, surgiram políticas públicas que colocaram em debate a sexualidade e das identidades de gênero dentro do ambiente escolar. Como por exemplo, o

projeto “Gênero e Diversidade na Escola⁴” um projeto de formação continuada para professores e professoras da rede pública de ensino, parceria entre o Ministério da Educação e as universidades estaduais e federais de cada estado brasileiro. Outra proposta do Ministério da Educação foi o Kit Anti homofobia⁵, um material didático fornecido pelo MEC para se trabalhar, discutir e problematizar a homofobia dentro do ambiente escolar. É importante colocar que tanto o projeto “Gênero e Diversidade na Escola” quanto o “kit gay” foram frutos das lutas e debates dos movimentos sociais ao longo do final do século XX e das primeiras décadas do século XXI em torno das causas da identidade e gênero e da diversidade sexual,

Entretanto, ao pensar a sexualidade, gênero e suas camadas, ou melhor categorias, surgem questões tais como: como a sexualidade é formada? O que envolve o tabu chamado sexualidade? Guacira Lopes Louro, quando escreve sobre as abordagens e enfoques que a pedagogia deva e ainda dá em relação à sexualidade, coloca que o tema sexualidade ao considerar que muitos pensam a sexualidade como algo natural, onde mulheres e homens possuem “naturalmente” e como algo nato seria diretamente correspondido ao gênero. Neste sentido, a sexualidade seria algo “dado” pela natureza, e cada um segue naturalmente o que a natureza manda. Porém, ainda segundo a autora, entendemos que gênero e sexualidade são questões que vão além do “natural”, ela envolve rituais, linguagens, imaginários, representações, símbolos, convenções. São processos profundamente ligados às questões culturais e plurais. Assim, nesta perspectiva que forma a sexualidade e suas composições nada há de “natural”, mas configuram construções culturais da sexualidade, onde os corpos ganham sentido socialmente. As inscrições de gêneros – feminino ou masculino – nos corpos são feitas dentro de um contexto e de uma

⁴ Desde o ano de 2006 acontecem edições do Projeto Gênero e Diversidade na Escola, projeto de formação continuada para professores e professoras da rede pública de ensino. Este programa de formação é realizado na modalidade Educação à Distância e tem como objetivos trabalhar e discutir os temas de gênero, sexualidade e relações étnicas dentro do ambiente escolar.

⁵ Em 2009 foi lançado o material do kit anti homofobia formulado pelo Ministério da Educação e seria distribuído nas escolas a fim de se discutir e problematizar a homofobia no ambiente escolar. Porém este material sofreu severas críticas dos religiosos tanto católicos como evangélicos, e acabou pela suspensão da distribuição nas escolas.

determinada cultura, portanto carregam com si, as marcas dessa cultura. (LOURO, 2000, p. 5–6).

Quanto à discussão do gênero e as suas inscrições de feminino ou masculino, Guacira Lopes Louro, fala da construção social do fazer-se mulher ou homem na sociedade. Ela discorre acerca das muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente (LOURO, 2000, p. 4).

Segundo Lopes, esse pensamento monocultural tem base no Iluminismo, em uma justificativa universalista da existência de uma razão (a chamada racionalidade positivista moderna), acima das práticas sociais e de nossos posicionamentos, que poderia levar-nos a valores e conhecimentos objetivos e neutros e ao encontro do progresso e da felicidade. Esta lógica somente foi possível pelo fato de como monocultura anulou os atravessamentos identitários em nossos corpos que nos posicionam na vida social, levando a discursos como aqueles ainda prevalentes na educação que separam mente e corpo descorporificando alunos e alunas, professores e professoras (LOPES, 2008, p. 136).

Por exemplo, dos atravessamentos identitários ao se colocar dentro um “padrão” de aluno um de nossos entrevistados nos relata que sua fase na escola foi muito tranquila, pelo fato de;

Eu acho fazia o tipo cara que compensa o fato de ser gay estudando muito. No começo, depois nem tanto. Mas até o Ensino Médio fui aquele que tirava dez, sempre nunca dei trabalho. E depois, claro, depois que você está mexendo com o movimento e tal, eu acho que já me enquadro no padrão dos alunos. Mas, sim. Fui aquele aluno que tentei compensar um pouco, muita gente faz isso. (Modesto, 2013)

Com isso se coloca uma identidade sobreposta à outra como forma de mediar o conflito. Por outro lado em outra entrevista que realizamos o nosso entrevistado descreve a sua dificuldade em dar continuidade em seus estudos no Ensino Superior, devido aos vários momentos que sofreu preconceito com relação à sua orientação sexual;

(...) Então eu fui me descobrindo lentamente, porque você tem que ir descobrindo, o medo que os outros descubram o seu relacionamento. O medo de você fazer aquilo.

Eu fui começar a fazer faculdade, eu entrei pra faculdade de Direito na UMEC em Mogi. Estou fazendo faculdade de Direito, aí um cara falou que eu era “viado”, que eu devia ser isso. Não apareci na faculdade mais. Parei.

Fui fazer Letras, isso me machuca muito, dói na alma, ver o que o mundo fez comigo em alguns pontos, ou eu deixei também. Fui fazer letras na Faculdade Paulistana, entrei, fiz até o segundo ano, aí o pessoal começou a “zuar” comigo na classe, que não deveria sentar com “bicha”, que não deveria falar com “viado”, eram esses termos não era nem gay, era “bicha” ou “viado”. Parei!

Então fui fazer Psicologia na Metodista, eu estava amando o curso, só que aí eu tive que me deparar com três fatores: não tinha apoio de família, como todo mundo sempre teve, meu pai pagou a faculdade para o meu irmão, não tive apoio financeiro. Eu ter que trabalhar para me manter, trabalhar para pagar a faculdade, trabalhar para manter tudo, não é fácil! Então na Metodista, eu estava no terceiro ano, uma distinta de uma aluna, ela chegou e gritou na sala de aula. Ela me chamou de tudo quanto era nome, falou que eu era o pecado em uma sociedade, eu estava estragando a classe, porque como que tinha um “viado”, uma “bicha louca” no terceiro ano de faculdade em uma sala de aula que tinha vinte e oito alunas e um único homem que não prestava para nada. (...) Então eu comecei a perceber que lentamente que os professores começaram a me dar nota baixa, as minhas notas começaram a cair, mas eu ainda era o mesmo aluno (...). (Gil, 2013).

Através destas falas, percebemos a complexidade das construções de identidades e suas transformações, a complexidade que surge no confronto e atribuições de diferenças, como Kathryn Woodward (2008) escreveu em seu artigo *“Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”* quando discorre que a visualização e entendimento de uma identidade se dá através dos confrontos com outras identidades, na produção das diferenças, assim se dão os confrontos sociais, confrontos culturais, confrontos de gênero.

Considerações Finais

Dentro desta perspectiva, entendemos que por meio da cultura e da história se definem as identidades sociais, sejam elas de gênero, de raça, de nacionalidade e outras. As múltiplas e diferentes identidades formam os sujeitos conforme são perpassados por diferentes contextos, instituições e/ou

agrupamentos sociais. Dentre as instituições e os agrupamentos sociais podem se colocar a Família, a Escola, a Religião, como parte dos meios que perpassam a formação das múltiplas identidades. Entender-se e reconhecer-se em uma identidade pressupõe responder ao conjunto pelo qual o sujeito é perpassado, estabelece e dá sentido de pertencimento a um grupo social. Entretanto, não é um dado simples e nato, a constituição de uma identidade é complexa e polifônica, pois as múltiplas identidades podem cobrar ao mesmo tempo lealdades que divergem e são até contraditórias. Assim, somos sujeitos de múltiplas identidades sociais, somos sujeitos de identidades descartáveis, somos sujeitos de identidades transitórias. Portanto, as identidades sexuais e de gênero, como todas as outras, tem caráter fragmentado, instável, histórico e plural (LOURO, 2000, p. 6).

O fato de vivermos em uma sociedade múltipla, que encontra problemas em abarcar e compreender a complexidade das culturas e identidades híbridas (CANCLINI, 2006), pode ser fator que geram conflitos. Quando uma determinada identidade diverge da “normalidade”, principalmente em uma sociedade pautada por valores que seguem uma ótica monocultural. Neste sentido, a escola pode ser uma das instituições com que as pessoas têm contato, é neste ambiente que busca-se identificar as questões postas por Canclini, a de uma sociedade de identidades híbridas. Nela podem surgir as primeiras relações sociais, fora dos ambientes familiar e religioso. Na escola encontram-se os discursos da heteronormatividade: “isso é coisa de menino”, “isso é coisa de menina”, ou quando se pensa “pedagógicamente” nas atividades dos grupos de meninos e de meninas. A escola pode vir a reproduzir um discurso segregacionista e heteronormativo quando faz uso destes métodos e destas abordagens junto com seus alunos e alunas.

Entendemos que em nossas entrevistas os sujeitos se colocam em corpo e corporeidades, quando relatam uma determinada vivência e das formas como construíram a sua identidade e as relações sociais com as quais tiveram dentro com a educação. Sendo que tais relações e visões das suas identidades, dos conflitos que tiveram ao longo deste processo, formaram opiniões e visões acerca do ambiente escolar e da educação, o que os levou a organizar

associações e organizações não governamentais (ong's) que trabalham pelos direitos da comunidade LGBTTT.

Referências

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas**. Estratégias para entrar e sair da modernidade. 4ª ed., São Paulo: Edusp, 2006.

CANDAU, Vera, Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. IN: - MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. Pág. 13 – 66.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, Sexualidade e Currículo. IN – LOURO, Guacira Lopes (org) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000. Pág. 61 – 82 (formato digital).

BUTLER, Judith. **Subjects of desire: Hegelian reflections on twentieth-century France**. New York, Columbia University Press, 1999.

_____. **Problemas de Gênero**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. IN: - **Microfísica do Poder**. 25.ª Ed. São Paulo: Graal, 2012. Pág. 363-406.

_____. **História da Sexualidade: Vontade de Saber**. 13.ªEd. Rio de Janeiro; Graal, 1999.

LOPES, Luiz Paula Moita. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria *queer*. IN: - MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. Pág. 125 – 148.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualida. IN – LOURO, Guacira Lopes (org) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000. Pág. 4 – 24 (formato digital)

_____. Teoria Queer - Uma Política Pó-Identitária para a Educação. – **IN – Estudos Feministas**. Florianópolis. Ano 9 2.º Semestre 2011. P. 541-553.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **IN – Proposições**. V 19, n. 2 (56) maio/ago. 2008.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. IN: - MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. Pág. 125 – 148.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. 5ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GIMENO SACRISTAN, J. Políticas de La diversidad para uma educación democrática igualadora. IN: - SIPÁN COMPAÑE, A. (coord) **Educar para La diversidad em El siglo XXI**. Zaragoza; Mira, 2001.

SANTOS, Andrea Paula dos. Movimentos Sociais, movimentos culturais: saberes partilhados entre arte, corpo, oralidade e os estudos de performance e política. IN: - **Conhecimentos compartilhados: tradição e modernidade**, realizado entre os dias 1º e 07 de abril de 2013, no Memorial da América Latina – São Paulo e no Campus Caxias da UNIGRANRIO – Rio de Janeiro).

_____. Corporeidade, oralidade e discursos de memória frente às tecnologias de informação e comunicação. IN: - **Oralidades – Revista de História Oral**, Jul-Dez/2011 n.º 10. Pág. 33-51

STUART, Hall. **A identidade cultural na pós modernidade**. 11ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN:- SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: A perspectivas dos Estudos Culturais**. 8.ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2008. Pp. 7-72.