

## ARTIGOS

## Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade

Guacira Lopes Louro<sup>1</sup>**RESUMO**

Minha proposta é compartilhar e discutir com vocês algumas reflexões. Entendo que esse trabalho não é apenas teórico, mas é também político. As questões em torno dos gêneros e das sexualidades não envolvem apenas conhecimento ou informação, mas envolvem valores e um posicionamento político diante da multiplicidade de formas de viver e de ser. Como a escola tem lidado com tudo isso? Como nós, professoras e professores, nos vemos diante dessas questões? Quais são nossos pontos de apoio e onde se encontram nossas fragilidades e receios?

**PALAVRAS-CHAVE:** docência, diversidade, gênero, sexualidade

<sup>1</sup> Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

## INTRODUÇÃO

O tema “gênero e sexualidade” geralmente nos fascina, nos provoca curiosidade e está por toda parte. Falar sobre prazer, desejo e amor pode ser ótimo e discutir como se experimentam todas essas coisas quando se é uma mulher ou um homem, quer dizer, discutir se há distinções e aproximações nas experiências ou nas vidas dos sujeitos masculinos e femininos também costuma provocar discussões acaloradas e instigantes; mas, quando temos de encarar esses temas em nossa posição de educadoras e educadores, as coisas parecem se complicar.

Há muito tempo venho estudando e trabalhando com essas questões. Por certo, não faço esse trabalho sozinha, mas juntamente com muitos parceiros e parceiras: com meus colegas do GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero), com estudantes do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS, com muitos outros colegas e estudantes dos vários grupos e núcleos de estudo que se espalham pelo Brasil e pelo exterior, e com tantas professoras e professores como vocês com quem tenho tido oportunidade de dialogar. Tenho consciência, portanto, de que essas questões são muito importantes para quem trabalha no campo da Educação, muito especialmente para quem lida, cotidianamente, com crianças e adolescentes, para quem se vê desafiado a acolher e dar algum encaminhamento às dúvidas, às perguntas e às situações que essas crianças e jovens constantemente nos colocam.

São muitas as possibilidades de encaminhar uma discussão dessas questões. Apresento a seguir quatro pontos ou aspectos que poderão, mais adiante, ser desenvolvidos ou ampliados.

Em primeiro lugar, parece importante esclarecer como estou compreendendo os dois conceitos centrais desta fala: gênero e sexualidade. Repetidos por todo mundo, nas mais diferentes situações, nas práticas cotidianas, na mídia, na escola, etc., muitas vezes esses termos aparecem juntos, numa indicação de que são dimensões da vida extremamente articuladas. Concordo com isso, mas acho que se pode dizer que entre gênero e sexualidade, mais do que articulações há, muitas vezes, embaralhamentos, misturas, confusões. Não me refiro apenas a indistinções conceituais, como aquelas que alimentam os debates acadêmicos, mas me refiro, talvez de modo mais candente, às indistinções do senso comum – como a noção de que é um “sujeito gay não passa, ao fim e ao cabo, de uma mulherzinha” ou a noção de que é “impossível ser feminina e lésbica” –, noções que acabam por se naturalizar de tal modo que se tornam quase imperceptíveis. Essas noções estão muito arraigadas em nossa cultura e lidamos com elas constantemente em nossas escolas, na nossa família ou, até mesmo, dentro de nós. As consequências políticas de noções desse tipo são demasiadamente importantes para que possam ser desprezadas. Por isso, antes de mais nada, parece-me que vale a pena deixar clara a perspectiva que informa minha fala.

Há muito que estudiosas feministas procuram demonstrar a especificidade e, conseqüentemente, a distinção entre gênero e sexualidade e, ao mesmo tempo, sua estreita articulação. Entre essas estudiosas, o conceito de gênero surgiu pela necessidade de acentuar o caráter eminentemente social das diferenças percebidas entre os sexos. Apontava para a impossibilidade de se ancorar no sexo (tomado de modo estreito como características físicas ou biológicas dos corpos) as diferenças e desigualdades que as mulheres experimentavam em relação aos homens. O conceito levava a afirmar que tornar-se feminina supõe uma construção, uma fabricação ou um aprendizado que acontece no âmbito da cultura, com especificidades de

cada cultura. Portanto, as marcas da feminilidade são sempre diferentes de uma cultura para outra; essas marcas se transformam, são provisórias. Inscrevê-las num corpo supõe, também, lidar com as marcas distintivas do seu outro, a masculinidade. Percebe-se, então, que ao falar de gênero estamos nos referindo a feminilidades e a masculinidades (sempre no plural). A potencialidade do conceito talvez resida exatamente nesta noção, a de que se trata de uma construção cultural contínua, sempre inconclusa e relacional.

Apesar de algumas resistências, essas ideias já vêm sendo admitidas por muitos. Mas as coisas costumam se complicar um pouco mais quando se trata da sexualidade. Inúmeras pesquisadoras e pesquisadores comentam o quanto parece ser difícil admitir que a sexualidade também é construída culturalmente.

A dificuldade parece residir no fato de que, usualmente, se associa (às vezes até se reduz) a sexualidade à natureza ou à biologia. E, quando se assume este modo de pensar, frequentemente, se supõe que a natureza e a biologia constituem uma espécie de domínio à parte, alguma coisa que ficaria fora da cultura. Contrariando essa posição, é interessante lembrar Jeffrey Weeks (1999), um destacado estudioso, que afirma que “as possibilidades eróticas do animal humano, sua capacidade de ternura, intimidade e prazer nunca podem ser expressadas ‘espontaneamente’, sem transformações muito complexas.” E as transformações a que Weeks se refere podem ser entendidas como a linguagem, os jeitos, os códigos, enfim, todos os recursos que usamos para expressar nossos desejos. É inegável que a forma como vivemos nossos prazeres e desejos, os arranjos, jogos e parcerias que inventamos para pôr em prática esses desejos envolvem corpos, linguagens, gestos, rituais que, efetivamente, são produzidos, marcados e feitos na cultura.

Aproximamos, portanto, gênero e sexualidade à medida que assumimos que ambos são construídos culturalmente e, assim sendo, carregam a historicidade e o caráter provisório das culturas. Aprendemos a ser um sujeito do gênero feminino ou masculino, aprendemos a ser heterossexuais, homossexuais ou bissexuais, a expressar nossos desejos através de determinados comportamentos, gestos, etc., em muitas instâncias – na família, na escola, através do cinema, da televisão, das revistas, da internet, através das pregações religiosas ou da pregação da mídia ou ainda da medicina. Enfim, um porção de espaços e instâncias exercitam *pedagogias culturais* ou, para o que nos interessa neste momento, exercitam pedagogias de gênero e sexualidade (LOURO, 1999).

Diferentes sociedades e épocas atribuem significados distintos às posições de gênero, à masculinidade, à feminilidade e também às várias expressões da sexualidade. Vale notar, imediatamente (e, a seguir, pretendo retomar esse ponto) que as várias formas de viver a sexualidade e o gênero não gozam do mesmo reconhecimento ou da mesma posição no contexto das sociedades – de qualquer sociedade. Para dizer de um modo muito rude, mas também muito concreto, alguns sujeitos parecem “valer mais” do que outro, parece que alguns “podem” mais do que outros. Os significados atribuídos aos gêneros e às sexualidades são atravessados ou marcados por relações de poder e usualmente implicam em hierarquias, subordinações, distinções. Implicada nessas classificações está uma noção muito utilizada na contemporaneidade – a noção de diferença.

Esse é, precisamente, o segundo ponto que desejo enfatizar: a questão da diferença. Quem é diferente? Como ou a partir de que referências marcamos ou estabelecemos que alguém é diferente? O que representa ser considerado diferente?

Para começo de conversa vale lembrar que a atribuição desse qualificativo – diferente – supõe, sempre, alguma espécie de comparação. Mesmo que não se mencione explicitamente, quando dizemos que alguém ou algo é diferente temos uma referência, estamos fazendo uma atribuição, uma nomeação que supõe um lugar que *não é diferente*, uma posição ou um lugar que seria o não-marcado, o “normal”.

Na perspectiva teórica que trabalho, entendemos a diferença não como um “dado” que preexiste nos corpos dos sujeitos para ser, simplesmente, reconhecido; mas, em vez disso, assumimos que a diferença é sempre atribuída e nomeada no interior de uma determinada cultura. E, é claro, ela é atribuída a partir de uma posição que se toma como referência. No contexto da sociedade brasileira, ao longo de sua história, foi sendo produzida uma norma a partir do homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão. Essa é nossa identidade referência, a identidade que não precisa ser mencionada porque é suposta, está subentendida. Por isso os “outros”, os sujeitos “diferentes”, os “alternativos” ou os “problemáticos” serão, em princípio, as mulheres, as pessoas não brancas, as não heterossexuais ou não-cristãs. Para perturbar um pouco esta ordem, apenas como um exercício, proponho que experimentemos inverter essas posições e que imaginemos o que aconteceria se quem é representado desse modo subordinado tivesse o direito de falar de si mesmo e por si mesmo. Esses sujeitos deixariam, então, de ser “os outros”. Ninguém é, afinal, essencialmente diferente, ninguém é essencialmente o outro; a diferença é sempre constituída a partir de um dado lugar que se toma como centro e como referência.

Para indicar os sujeitos diferentes, são mobilizados marcadores simbólicos, materiais e sociais. Há lugares, falas, gestos, profissões, atividades, sentimentos sobre os quais se costuma dizer que são de mulher e não de homens. Há linguagens, espaços, moda, direitos, ofícios sobre os quais se costuma dizer que são para gays e não para héteros. O processo segue além: direitos e políticas podem ser restritos a alguns e não ser partilhados por outros; o acesso a serviços de saúde ou a uma série de outros recursos e privilégios sociais podem ser reservados a determinados sujeitos, etc. O processo de diferenciação se faz, pois, através de muitos marcadores, não apenas simbólicos, mas materiais e sociais. Marcadores que, muitas vezes, acabam por disfarçar ou silenciar a construção do processo de diferenciação. A diferença nos aparece, então, como natural, como dada. Ela fica, por assim dizer, *grudada* aos corpos. E aparentemente não há o que ser feito senão reconhecê-la. Muitas vezes não chegamos a nos ver implicados com ela; acreditamos que não temos nada a ver com isso, que nada fizemos ou nada fazemos para que ela exista. E, inconsequentemente, repetimos ou ecoamos as marcações. Assumimos, irrefletidamente, a naturalização das diferenças. E esse é um modo eficiente de ocultar ou de silenciar as relações de poder que as constituem.

Como educadoras e educadores precisaríamos, pois, voltar nosso olhar para os processos históricos, políticos, econômicos, culturais que possibilitaram que uma determinada identidade fosse compreendida como a identidade legítima e não-problemática e as demais como diferentes ou desviantes. Há que se analisar também as formas como a escola tem lidado com essas questões.

Esse se constitui no terceiro ponto de minha fala e talvez aquele que parece nos tocar mais diretamente: como a escola tem lidado com tudo isto? O que se tem dito ou feito em relação à tão falada diversidade cultural (étnica/racial, de gênero, sexual)? Será que se pode dizer que hoje, a discriminação, o silêncio e o segredo – especialmente em relação à diversidade sexual – estejam em processo de extinção ou, pelo menos, estejam recuando?

Um dos termos que, frequentemente, é trazido à discussão quando se trata de diversidade cultural tem sido o de multiculturalismo. Tenho algumas ressalvas a ele – mas não no sentido de negá-lo – e sim porque me parece que é um termo ambíguo que merece ser discutido. A noção de multiculturalismo tanto pode servir para abrandar divergências e acomodar histórias de subordinação quanto pode servir como alavanca para a luta política e para a compreensão da formação histórica das diferenças.

Para alguns, talvez seja suficiente afirmar que distintos sujeitos e grupos convivem no contexto das atuais sociedades e que seus saberes, seus comportamentos, sua ética fazem parte desse contexto e devem ser respeitadas. Esse modo de encarar a questão parece que diz muito pouco sobre os choques e as disputas que acompanham e que integram tal multiplicidade cultural. Parece supor ou sugerir, implicitamente, que há uma coexistência, ou melhor, que existe uma convivência, um arranjo mais ou menos harmonioso da diversidade. A palavra convivência lembra isso e indica, de algum modo, que a tolerância (da diferença) seria o caminho possível para a harmonia.

Tudo isso é um tanto quanto escorregadio. A tolerância é associada ao diálogo e ao respeito e, portanto, parece insuspeita. Mas pensemos atentamente: quem tolera? E quem é tolerado? A noção de tolerância costuma ser ligada à condescendência, à permissão, à indulgência — atitudes que são exercidas, quase sempre, por aquele ou por aquela que se vê como superior. Há uma assimetria nessa noção aparentemente tão insuspeita. Essa perspectiva não coloca em xeque, efetivamente, a hierarquia, a classificação e os conflitos que existem entre os vários grupos. Não se sacodem as relações de poder em funcionamento. Uma sociedade multicultural poderia ser aquela na qual o convívio harmonioso tem chance de acontecer, desde que cada um encontre o seu “devido” lugar e a ele se ajuste!

Certamente não advogo o monólogo ou a intolerância, mas sim a atenção crítica que desconfia da inocência das palavras. Precisamos dirigir nosso olhar para além de uma simples mudança localizada ou particular de atitudes. Ainda que essa mudança seja muito importante, precisamos empreender, também, uma análise mais ampla da cultura, com uma preocupação política e coletiva.

Uma estudiosa canadense, Deborah Britzman, nos provocava, há alguns anos, perguntando: será que encontramos, em nossas livrarias tão cheias de receitas, algum manual ensinando “Como criar seu filho gay”? Ela afirmava que não, mas que o que estava disponível era “precisamente o oposto, ou seja, uma proliferação de conselhos aos pais e aos educadores sobre como ‘curar’ a situação de gay” (BRITZMAN, 1996).

Mesmo agora, quando livrarias e programas de TV vendem autoajuda de todos os tipos, é mais provável que encontremos várias sugestões para empreender pedagogias de ‘recuperação’ (qualquer dúvida, basta acompanhar os depoimentos sensacionalistas dos canais religiosos).

Por que isso acontece? Por que essa preocupação especialmente no terreno da Educação? Acredito que isso ocorre porque ela se constituiu, historicamente, como um campo normalizador e disciplinador. O campo da Educação opera, muito expressivamente, na perspectiva da heteronormatividade – ou seja, dentro da norma heterossexual, quer dizer, no entendimento de que todo mundo é, ou deveria ser, heterossexual.

Assumimos que esta seria a forma “natural” de sexualidade, esquecendo que *todas* as formas de viver a sexualidade são construídas ao longo da vida, são aprendidas e controladas. Se a heterossexualidade fosse natural, por que se gastaria tanto esforço para vigiar e garantir que meninas e meninos – muito especialmente os meninos – se tornem heterossexuais? Afinal, se ela é mesmo algo natural, deveríamos supor que não se precisasse cuidar tanto de sua “aquisição”. Mas sabemos que essa é uma questão que preocupa pais, mães, educadoras e educadores. Um ponto de tensão e, algumas vezes, de atrito entre a escola e a família.

Ainda em relação à heteronormatividade, ou seja, a reiteração da heterossexualidade obrigatória, talvez se possa dizer que esse processo, em nossa cultura, é exercido de modo mais intenso ou mais visível em relação ao gênero masculino. Desde os primeiros anos de infância, os meninos são alvo de uma especialíssima atenção na construção de uma sexualidade heterossexual. As práticas afetivas entre meninas e mulheres parecem ter, entre nós, um leque de expressões mais amplo do que aquele admitido para garotos e homens. A intimidade cultivada nas relações de amizade entre mulheres e a expressão da afetividade por proximidade e toque físico podem borrar possíveis divisórias entre essas relações de amizade e relações amorosas e sexuais. Daí que a homossexualidade feminina pode se constituir de forma mais invisível. Não que ela seja fácil ou que não experimente discriminações. Abraços, beijos, mãos dadas, a atitude de “abrir o coração” para a amiga/parceira são práticas comuns do gênero feminino em nossa cultura. Essas mesmas práticas não são, contudo, estimuladas entre os meninos ou entre os homens. A “camaradagem” masculina tem outras formas de manifestação: poucas vezes é marcada pela troca de confidências (muito comum entre as mulheres); e o contato físico, ainda que plenamente praticado em algumas situações (nos esportes, como no futebol, por exemplo), se dá cercado de maiores restrições entre eles do que entre elas (não só em termos das áreas do corpo que podem ser tocadas como do tipo de toque que visto como adequado).

O processo de heteronormatividade não apenas se torna mais visível em sua ação sobre os sujeitos masculinos, mas aparece aí, mais frequentemente, associado à homofobia. Pela lógica dicotômica que vivemos, os discursos e as práticas que constituem o processo de masculinização implicam a negação de práticas ou características referidas ao gênero feminino e essa negação se expressa, muitas vezes, por uma intensa rejeição ou repulsa dessas práticas e marcas femininas (o que caracterizaria, no limite, a misoginia). Uma vida sexual ativa – leia-se uma vida *heterossexual* ativa – parece ser um elemento recorrente na representação da masculinidade (não acontecendo o mesmo em relação à feminilidade). Vale lembrar, por exemplo, o quanto a impotência sexual é representada, em nossa cultura, como uma grave ameaça à identidade masculina. Podemos dizer que os discursos e as práticas envolvidas no processo de masculinização se veem inundados pela preocupação em afastar ou negar qualquer vestígio de desejo que não corresponda à norma sancionada. O medo e a aversão pela homossexualidade são cultivados em associação à heterossexualidade.

Como bem sabemos, a homofobia circula pelos corredores e salas de aula, se insinua nos livros didáticos e aparece escancarada nos recreios e nos banheiros. Temos de aguçar nosso olhar e tentar ficar atentos para os processos que tecem as subordinações e hierarquias entre sujeitos e práticas sexuais, que admitem e excluem indivíduos e grupos sociais.

Deborah Britzman lembra alguns dos medos que assombram educadores e educadoras profissionais, pais e mães ao lidar com questões da sexualidade. Um deles é supor que falar sobre homossexualidade

pode levar garotos e garotas a se tornarem homossexuais; outro receio é de que aquele ou aquela que fala sobre essa prática em termos simpáticos ou não preconceituosos possa vir a ser reconhecido como gay ou lésbica. Para escapar desse perigo, muitos adultos preferem dizer que não sabem nada sobre a homossexualidade, que não entendem disso, ainda que essa afirmação possa significar uma demonstração de ignorância *da* sexualidade. Esse tipo de atitude – “não tenho nada a ver com isso” – nega o fato de que as identidades sexuais são, todas, interdependentes, quer dizer, nega que as identidades sexuais (como qualquer identidade) se fazem em relação umas com as outras. Para que alguém possa dizer eu sou heterossexual, ele ou ela precisará, necessariamente, lidar com a identidade homossexual – ainda que seja para negá-la, para dizer o que ele ou ela *não é*. A diferença é sempre construída numa relação.

Outra forma de lidar com a essa questão consiste na prática incentivada pelas instituições oficiais de Educação de dedicar um dia ou um momento especial nas escolas para reconhecimento ou para “inclusão” daqueles que, usualmente, estão *fora* dos currículos, dos livros didáticos. Essa estratégia – promovida oficialmente através de datas comemorativas como, por exemplo, o dia da mulher, o dia do índio, a semana da consciência negra ou da diversidade sexual – mantém a lógica a qual me referi antes e que eu chamaria de uma lógica “separatista”; isto é, a lógica que supõe que as identidades e práticas se fazem de forma autônoma, negando que essas sejam interdependentes. Criam-se, assim, “eventos” que, circunstancialmente, destacam o *diferente*. Já escrevi sobre esta questão (LOURO, 2003): momentaneamente, a Cultura (com C maiúsculo) cede um espaço em que manifestações especiais e particulares são apresentadas e celebradas como exemplares de uma *outra* cultura ou da cultura do *outro*. São estratégias que podem até tranquilizar a consciência dos planejadores, mas que, na prática, acabam por manter o lugar especial e problemático das identidades “marcadas”. Aparentemente se promove uma inversão, trazendo o “marginalizado” para o foco das atenções, mas o caráter excepcional desse momento pedagógico reforça, mais uma vez, sua representação como diferente e estranho. Ao ocupar, excepcionalmente, o lugar central, a identidade “marcada” continua representada como diferente, continua sendo apresentada e referida pela ótica de quem é dominante.

Se dificuldades com relação à homossexualidade aparecem com frequência, as coisas parecem se complicar ainda mais quando lembramos que, contemporaneamente, se tornaram visíveis muitas outras formas de viver a sexualidade e os gêneros. Para educadoras e educadores parece muito complicado assumir que as identidades de gênero e sexuais se “multiplicaram”; que há sujeitos que atravessam as fronteiras desses territórios; sujeitos que inscrevem e misturam em seus corpos, deliberadamente, as marcas da feminilidade e da masculinidade; sujeitos que aspiram a ambiguidade e a ambivalência. O campo da Educação proclama, frequentemente, ideais de integração, inclusão, ajustamento. Mas como costumam ser defendidos estes ideais? E, ainda para complicar um pouco mais: de que valem tais propósitos face àqueles que não estão ansiosos por serem ‘integrados’ e que querem, menos ainda, ser tolerados? O que fazer com quem quer viver como diferente?

O grande desafio talvez seja admitir que todas as posições sociais são circunstanciais, que nenhuma é natural ou estável e que mesmo as fronteiras entre elas estão se desvanecendo. Essas meninas e rapazes que nos parecem tão “estranhos” talvez possam nos ajudar a pensar que as formas como apresentamos a nós próprios e aos outros são, *sempre*, formas inventadas e marcadas pelas circunstâncias culturais

em que vivemos. Todas as representações de gênero ou sexuais se fazem através de sinais e códigos culturais. Afinal nós – que usualmente nos consideramos tão “normais” – também usamos uma série de códigos, gestos, recursos para dizer quem somos, para nos apresentarmos e representarmos como mulheres e homens diante da sociedade em que vivemos.

O quarto e último ponto que pensei focar trata dos campos inter ou multidisciplinares que se constituíram articulados aos movimentos sociais e políticos de gênero e sexualidade e que vêm analisando essas questões e produzindo conhecimento e teorias. Refiro-me aos Estudos Feministas, aos Estudos Gays, Estudos Lésbicos e Estudos Queer. Quero comentá-los brevemente e também acenar para as possibilidades de sua contribuição ao nosso trabalho como educadoras e educadores.

Esses campos teóricos já nos demonstraram que todas as formas de viver a sexualidade e os gêneros são culturais, históricas e contingentes. As certezas que temos, as certezas com as quais nos acostumamos por tanto tempo precisam ser colocadas em questão, ou melhor, precisam ser compreendidas no âmbito da cultura e da transitoriedade. Há que se pensar que muitas das verdades científicas ou de outra ordem que hoje regem nossa vida foram consideradas, há alguns anos, fantasias ou suposições ou loucuras. Parece, pois, imprescindível que assumamos uma posição menos pretensiosa, menos carregada de autoridade para definir sujeitos e práticas, para classificá-los como normais ou patológicos, muito especialmente num campo tão complexo, tão interdisciplinar e tão carregado de emoções, afetos, crenças como é o campo dos gêneros e da sexualidade.

Os Estudos Feministas, os Estudos Gays e Lésbicos e os Estudos Queer, bem como os movimentos e grupos sociais ligados a esses campos vêm provocando importantes transformações nas formas de conhecer, no que pode ser conhecido, no que vale a pena conhecer. Desafiando o monopólio masculino, heterossexual e branco da Ciência, das Artes, ou da Lei, as chamadas “minorias” se afirmam e se autorizam a falar sobre sexualidade, gênero, educação e cultura. Novas questões são colocadas a partir de suas experiências e de suas histórias; noções consagradas de ética e de estética são perturbadas. Áreas e temáticas consideradas, até então, pouco “dignas” de ocupar o espaço e o tempo dos sérios acadêmicos passam a ser objeto de centros universitários e núcleos de pesquisa. O mundo do privado e do doméstico; as muitas formas de viver o feminino e o masculino, a família, as relações amorosas, a maternidade e a paternidade; o erotismo e o prazer fazem-se teses, escrevem-se livros, realizam-se seminários e cursos. No campo da Educação, por exemplo, passamos a analisar as pedagogias da sexualidade exercidas pelo cinema e pelas revistas masculinas ou as revistas de boa forma, pelos quadrinhos e desenhos animados, pelos blogs e pelos livros de autoajuda, pela publicidade ou pelos bailes da terceira idade. Examinamos currículos e programas escolares, brinquedos, jogos, salas de bate-papo virtuais como espaços onde se constroem identidades de gênero e sexuais. Ampliou-se e complexificou-se, profundamente, o âmbito da pesquisa educacional. Os campos teóricos que se constituíram a partir de ou em conjunto com os movimentos sociais tiveram e continuando tendo efeitos imensos. Minha aposta é que as transformações trazidas por esses campos ultrapassam o terreno dos gêneros e da sexualidade e podem nos levar a pensar, de um modo renovado, não só a educação, mas a cultura, as instituições, o poder, as formas de aprender e de estar no mundo.



**REFERÊNCIAS**

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, vol. 21, n. 1, jan./jun. 1996.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In: LOURO, Guacira (Org.). O corpo educado – pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *In: LOURO, Guacira Lopes; GOELLNER, Silvana Vilodre.; NECKEL, Jane Felipe (Orgs.). Corpo, gênero e sexualidade. Um debate contemporâneo na Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado – pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.