

ENTREVISTA

**ROGÉRIO JUNQUEIRA\***  
**CONCEITOS DE DIVERSIDADE**  
**PARTE I**

Yéssica Lopes\*\*

**Resumo**

“Diversidade” tornou-se uma palavra de ordem em torno da qual existem entendimentos distintos. Desde que ganhou a arena política, ele costuma circular em acepções muito vagas. Do que e de quem estamos falando? Quem ficou de fora? Alguém ficou mais no centro ou mais à margem? De que modo são representadas diferentes categorias sociais nos discursos acerca da diversidade? Como os sujeitos envolvidos respondem às representações que se constroem acerca deles? E assim por diante.

**Diversidade:** O termo diversidade vem sendo utilizado com muita frequência nas mais diferentes instâncias sociais. Qual (ou quais) é (são) o(s) teu(s) entendimento(s) sobre esse conceito?

**Rogério:** “Diversidade” tornou-se uma palavra de ordem, em torno da qual existem entendimentos distintos. Desde que ganhou a arena política, esta costuma circular em acepções muito vagas. De que e de quem estamos falando? Quem ficou de fora? Alguém ficou mais ao centro ou mais à margem? De que modo são representadas diferentes categorias sociais nos discursos acerca da diversidade? Como os sujeitos envolvidos respondem às

---

\*O entrevistado é doutor em Sociologia (Universidade de Milão e Macerata), pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Dedicou-se a pesquisas e análises no campo dos exames e das avaliações educacionais, com ênfase em gênero, diversidade sexual, deficiência, cotidiano escolar, direitos humanos e discriminações na escola. Atuou na implementação do Programa Brasil Sem Homofobia.

\*\*Jornalista

representações que se constroem acerca destes? Com frequência, o termo é empregado com base em pressupostos essencialistas: a diversidade seria um dado da natureza. Aí, temos outro problema, quando nos furtamos de problematizar os pressupostos que nos levam a falar de diversidade; de assimetrias de poder que podem existir para os que estão à margem; e de tensões e contradições que a própria luta contra a discriminação e a opressão pode gerar ou alimentar.

Diante da tendência difusa de pensar-se a diversidade como uma realidade ou condição dada, estática, uma reafirmação do supostamente “idêntico”, Homi Bhabha prefere falar em “diferença”. No entanto, este último trata-se de um conceito sobre o qual existe uma vasta e densa produção filosófica, socioantropológica e política; um conceito que, inclusive, refere-se à variedade de maneiras como discursos específicos de diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e ressignificados. Por exemplo, nesse plano, há quem, para pensar a diferença, valha-se de pressupostos essencialistas, pensando-a como uma matriz de criação de identidade. As teses políticas do “essencialismo estratégico” vão nessa direção, preconizando a constituição de identidades essencializadas, com base em grupos que possuem experiências comuns e que, assim, podem passar a se constituir politicamente e a mobilizar-se enquanto um público específico. Segundo tal ponto de vista, uma identidade sem ancoragens (na qual os indivíduos fogem de toda a atribuição identitária, indesejosos de relacionarem-se com qualquer tipo de identidade cultural) não comportaria qualquer tipo de representação política e, portanto, de constituição enquanto grupo que possa reivindicar direitos e reconhecimento. A constituição de grupos essencializados seria necessária para constituir-se uma plataforma de reivindicação de direitos; e constituir-se politicamente. Algumas construções da diferença, como o racismo, postulam fronteiras fixas e imutáveis entre grupos tidos como inerentemente diferentes. Todo racista prefere acreditar-se completamente diferente do alvo de seu ódio. Para ele, o problema é a igualdade (especialmente a humana) e não a diferença. Por outro lado, outras construções podem apresentar a diferença como relacional, contingente e variável. Ou seja, a diferença não é sempre e unicamente um marcador de hierarquia e opressão. A diferença pode resultar em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política. Dentre as tantas questões a serem postas, valeria mencionar algumas. A experiência de opressão vivida por um sujeito é suficiente para que neste sempre se desenvolva algum tipo de sensibilidade social ou uma percepção da diferença? Para se constituir como grupo, é indispensável pensá-lo como

estável e mutuamente excludente e condicioná-lo a lógicas separatistas e hierarquizantes? Reconhecer apenas o que se pretende fixo, estável, bem delimitado e supostamente natural não comportaria excluir ou marginalizar o que é dinâmico, inovador, inédito, assumidamente construído, híbrido ou fronteiro?

Diante disso, ao procurar promover a inversão da concepção estruturalista de diferença, Bhabha prefere falar em atravessamento das fronteiras e defender que a experiência da alteridade deva ser vivida como assunção consciente de uma identidade híbrida, cindida e subversiva.

Quando falo em diversidade ou de diferença (os termos não são sinônimos, embora às vezes muito próximos) procuro ter em mente essas discussões e seguir problematizando tanto visões essencialistas quanto as binárias, que investem no divórcio entre o “nós” e o “outro”. Assim, partilhando de longa tradição das Ciências Sociais que entende a identidade como uma construção social, histórica, política e discursiva (e, portanto, dinâmicas, instáveis, múltiplas, contraditórias etc.), penso ser importante procurar desestabilizar processos normativos de fabricação desumanizadora, degradante, subalternizante e marginalizadora do “outro”; e também problematizar representações nas quais o sujeito é engessado numa identidade ou numa alteridade sem devir, celebrado como “intrinsecamente diferente” ou como uma espécie de diversidade estetizada. Nesse cenário, as contribuições da Teoria Queer são muito importantes, embora tenhamos que considerar os desafios inerentes à dissipação do sujeito dentro de uma (in)diferença preconizada por alguns teóricos pós-estruturalistas.

É importante não esmorecer no exercício da crítica das relações de forças. Ao mesmo tempo, vale considerar a pluralidade, as dessemelhanças no que se pretende homogêneo, as semelhanças no aparentemente estranho, as ambiguidades no que se mostra coerente. Trata-se de um investimento na comunicação, na compreensão recíproca, no alargamento das possibilidades de ser e de fazer do mundo um espaço compartilhado. A educação é fundamental para isso, pois, como nota Deborah Britzman, esta é “um meio de ampliar o eu com experiências que só podem ser vividas através do outro” .

**Diversidade:** Quais as contribuições das políticas públicas na discussão da inclusão da temática diversidade no espaço escolar?

**Rogério:** Em um País obcecado com indicadores, mas com poucos gestores/as dispostos/as a

refletir sobre os limites e as inconsistências das políticas em curso, quem atua no campo da educação deveria considerar que não é qualquer modelo educacional que se presta ao desenvolvimento social; e que nem toda elevação da escolaridade faz-se acompanhar do aprimoramento ético dos indivíduos. Estado e sociedade precisam refletir com mais radicalidade sobre os modelos educacionais (seus pressupostos, seus conteúdos, os valores que ajudam a produzir e a reproduzir) e confrontá-los com a pluralidade presente na sociedade, que, não raramente, ignoram ou desvalorizam. Enquanto isso, empresários “amigos da escola”, com seus discursos vagos e tão bem intencionados, insistem em atacar a liberdade docente, promovem ranqueamentos (de escolas, professores/as e estudantes) e insistem em reformas “milagrosas”, todas estas fortemente criticadas, as quais começam a ser abandonadas nos países em que foram implementadas.

O Estado brasileiro, historicamente, fez da escola um espaço disciplinador, normalizador e reproduzidor de desigualdades. Assim, esta foi estruturada com base em pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do outro (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) todos/as que não se sintonizassem com os componentes valorizados pelos arsenais normativos centrados no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, sem impedimentos físicos, mentais ou sensoriais.

Não por acaso, não são poucos os/as gestores/as que equivocadamente costumam pensando a promoção da inclusão, da cultura dos Direitos Humanos e do reconhecimento da diversidade como empecilho para o alcance da “qualidade da educação”. Qualidade, aliás, que eles nunca parecem saber dizer o que poderia ser, para além de um avanço nos indicadores relativos às taxas de matrícula, ao fluxo e ao rendimento médio nas avaliações externas.

Processos de configuração de identidades e hierarquias sociais nas escolas também estão relacionados à desigualdade na distribuição social do “sucesso” e do “fracasso” educacionais. Costumase pensar que ambiências preconceituosas e discriminatórias desfavoreçam o rendimento das pessoas ou grupos que são alvo de preconceito e discriminação direta. No entanto, sabemos mais que isso: a “Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar” aponta uma correlação negativa entre ambiência escolar discriminatória e desempenho escolar do conjunto do alunado. Ao produzirem e alimentarem privilégios e discriminações, essas ambiências tendem a comprometer a média do rendimento escolar. Classismo, sexismo, heterossexismo, racismo, capacitismo (contra as pessoas com

deficiência) e outras formas de preconceito e discriminação representam um problema educacional e afetam a qualidade da educação de todas as pessoas. Ou seja, para termos uma educação de qualidade, temos de enfrentar desde já preconceitos e discriminação. Uma escola não racista é uma escola melhor não só para negros, mas também para brancos. Uma escola não homofóbica é uma escola melhor não só para homossexuais, mas também para os heterossexuais. Até agora, perdemos muitas oportunidades de avançarmos na educação por não termos percebido essa realidade.

Assim, uma política pública educacional com propósitos efetivamente inclusivos deveria pressupor investimento permanente em favor da subversão dos valores hegemônicos e das relações de poder que nortearam a estruturação dessa escola. Essa política requereria a aguda capacidade de detectar os vetores normalizantes e marginalizadores em ação; dessa forma, questionar-se-iam as práticas e os critérios usados para avaliar e classificar o mundo, as coisas, as pessoas e suas atitudes. Também se pressuporia um empenho pela construção dialógica de regras e formas de convívio, a problematização contínua do currículo e das relações de poder e a busca de novas formas de ensinar e aprender.

Ao lado disso, os/as gestores/as públicos/as prestariam um importante serviço à educação se não atuassem para deslegitimar as ações de enfrentamento aos preconceitos e às discriminações. Isso ainda é uma tarefa árdua, pois um dos fatores que confere grande força aos arsenais normativos e aos processos de normalização e marginalização é a sutileza com que estes se dão. Em outras palavras: por meio dos artefatos da cultura, músicas, publicidade, filmes, livros didáticos, currículos etc., somos todos sutil e ostensivamente informados que devemos ser heterossexuais.

A heterossexualidade impõe-se como única alternativa válida, sem que as pessoas percebam essa imposição. Assim, como nós geralmente não percebemos que estamos sendo constantemente bombardeados pelos anúncios e pela promessa da felicidade via conjugalidade heterossexual, tendemos a ver como “propaganda da homossexualidade” toda ação voltada a promover direitos das pessoas não heterossexuais. Daí, a infeliz expressão “kit gay”. Evidentemente, trata-se de uma curiosa inversão, pois todos, inclusive na escola, somos constantemente submetidos à onipresente máquina de propaganda normativa voltada a garantir o êxito da internalização dos ditames e a garantir que a construção de corpos, sujeitos e identidades esteja sintonizada com os valores, as crenças, os sistemas de representação e as visões de mundo hegemônicos.

Quando um/a gestor/a considera “propaganda da homossexualidade” ações voltadas a problematizar os ditames da heteronormatividade, ele/ela, além de não perceber a artificialidade e a imposição socioinstitucional das normas de gênero, ao mesmo tempo está dizendo: “o enfrentamento à homofobia e ao heterossexismo é uma agenda espúria, contrária à natureza, e não deve ser feita na escola”. Essa confusão é grave e danosa.

A crise em torno do kit anti-homofobia foi uma polêmica alimentada por esse equívoco e por um desejo de setores interessados não apenas em impedir a discussão do tema nas escolas, mas, sobretudo, em incidir mais fortemente sobre os temas do currículo e entravar o processo de construção de uma esfera pública laica. Entretanto, em um país democrático, políticas sistemáticas, consistentes e sustentadas na promoção do reconhecimento cultural e político acerca da legitimidade da expressão da diferença e da diversidade implicam, entre outras coisas, na problematização de regimes de verdade e em redes de poder, os quais são produzidos e reproduzidos pela política em geral e o currículo, em particular. Estas requerem, ademais, a construção ou o aprofundamento do diálogo, a tessitura de alianças, indispensáveis para fazer frente às manifestações de resistência e aos processos de atualização ou de invenção de formas de opressão.

**Diversidade:** Em um texto denominas a escola como “lugar de direitos”. Que recursos/orientações existem nesse espaço para discutir e aceitar a diversidade?

**Rogério:** Permita-me enfatizar que a criação de condições para lidar-se de maneira adequada com os temas relativos aos Direitos Humanos, à diferença e à diversidade depende, em grande medida, de ações voltadas a desestabilizar a produção de hierarquias, opressões e clivagens sociais que concernem tanto aos padrões, valores e crenças que modulam as relações sociais, raciais, de gênero, entre outras, quanto às dinâmicas de (re)produção de diferenças e desigualdades. Assim, para não logarmos um avanço efêmero ou ilusório, é indispensável atentarmos para os limites de determinadas medidas que, embora aparentemente generosas quanto ao “respeito à diferença” ou à “aceitação da diversidade”, não se mostram dispostas a romper os seus compromissos com uma educação normalizadora, (re)produtora e reiteradora dos ditames do classismo, da branquitude, da heteronormatividade, da corponormatividade etc..

Falemos, então, brevemente sobre a heteronormatividade na escola. Esse conceito

refere-se a um conjunto rico de disposições, por meio das quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade natural e legítima de expressão. Esse arsenal, que regula não apenas a sexualidade, mas também o gênero, está na ordem das coisas, no cerne das concepções curriculares. De fato, a escola é um espaço obstinado na produção, reprodução e atualização da heteronormatividade; uma instituição empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de sujeitos obrigatoriamente heterossexuais (a heterossexualização compulsória) e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos. Não por acaso, heterossexismo e homofobia instauram um regime de controle e vigilância não só da conduta sexual, mas também das expressões e das identidades de gênero. E mais: estes podem envolver o processo de construção de outras identidades – como as raciais, por exemplo.

Por isso, podemos afirmar que o heterossexismo e a homofobia são manifestações de sexismo, não raramente associados a diversos regimes e arsenais normativos, normalizadores e estruturantes de corpos, sujeitos, identidades, hierarquias e instituições, tais como o classismo, o racismo e a xenofobia.

O aporte da escola, com suas rotinas, regras, práticas e valores, para esse processo de normalização e ajustamento heterorreguladores e de marginalização de sujeitos, saberes e práticas dissonantes em relação à matriz heterossexual é crucial. Ali, o heterossexismo e a homofobia podem agir, de maneira sorrateira ou ostensiva, em todos os seus espaços. Conforme assinalou Guacira Lopes Louro, pessoas identificadas como dissonantes ou dissidentes em relação às normas de gênero e à matriz heterossexual são postas sob a mira preferencial de uma pedagogia da sexualidade, geralmente traduzida, entre outras coisas, em uma pedagogia do insulto, por meio de piadas, ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e desumanizantes. Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais são uma constante na rotina escolar de um sem-número de pessoas, desde muito cedo expostas às múltiplas estratégias de poder e a regimes de controle e vigilância.

Por isso, insito que é um equívoco conceber o heterossexismo e a homofobia na escola como manifestações de casos fortuitos ou isolados, uma espécie de herança, um atavismo cujas expressões a instituição meramente admitiria. Em vez disso, é preciso perceber que a heteronormatividade está na ordem do currículo e do cotidiano escolar. A escola consente, cultiva e promove a homofobia e o heterossexismo, repercutindo o que se produz em outros

âmbitos e oferecendo uma contribuição decisiva para sua (re)produção, atualização e consolidação. Não raramente, também informados pelo racismo e pelo classismo, heteronormatividade, heterossexismo e homofobia atuam na estruturação desse espaço e de suas práticas pedagógicas e curriculares. Na escola (mas não apenas ali), tais fenômenos fabricam sujeitos e identidades, produzem ou reiteram regimes de verdade, economias de (in)visibilidade, classificações, objetivações, distinções e segregações, ao sabor de vigilâncias de gênero e exercendo efeitos sobre todas as pessoas.

Ao lado disso, é bastante comum o entendimento de que aceitar o “outro” seria um gesto humanitário, benevolente ou magnânimo. Essa tolerância, na verdade, perpetua hierarquias, relações de poder e atualiza técnicas de gestão das fronteiras da normalidade. Informadas por uma matriz de conformação, pessoas com distintos graus de preconceitos costumam se perceber como dotadas de atributos positivos, pois se creem portadoras de certa sensibilidade em relação ao “outro”. Externam, assim, uma dose de compaixão, em função da qual “o outro” recebe uma aquiescente autorização para existir, em geral à margem e silenciado.

Em poucas palavras: se quisermos fazer da escola um espaço de direitos, é preciso, antes, perceber que a heteronormatividade na escola representa, em si, uma violação dos Direitos Humanos e ao direito à educação de qualidade. Em seguida, é preciso trabalhar continuamente para perturbar esse estado de coisas, em vez de limitarmo-nos a discursos genéricos, até bem-intencionados, sobre respeito ou aceitação.