GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA: CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DE UM ALUNO-PROFESSOR

Hélvio Frank de Oliveira¹

Tatiane Dutra de Godoi Arriel²

Rita de Cássia Moreira da Silva³

RESUMO: Este artigo tem por objetivo problematizar questões relativas à diversidade e à diferença em contexto escolar, a partir das histórias de vida de Pedro, um participante que narra sua trajetória escolar – na condição de aluno e, depois, de professor – e, conseqüentemente, delineia perspectivas identitárias em torno da sexualidade e do gênero em escolas em que estudou e trabalhou. As narrativas são interpretadas sob uma abordagem discursivo-crítica e revelam a urgência de se negociarem sentidos durante as interações surgidas em sala de aula. Nesse caso, a atenção ao foco da conversa e o questionamento devem fazer parte das mediações docentes. Compreende-se que o silêncio docente diante das interações espontâneas, que negam cultura e/ou a diversidade humana, especialmente de grupos minoritários, fortalece a desigualdade social e opera para a normalização de hegemonias. Por isso, a ação política de dar voz ao/às outro/as é uma tarefa linguística e crítica de se fazer perceber o diferente e, conseqüentemente, construir o respeito à diferença.

Palavras-chave: Discursos de identidade. Gênero. Diversidade. Escola.

ABSTRACT: This paper claims to problematize questions related to diversity and difference in scholar context, from Pedro's life histories, who recounts his school life – as student and, after, as teacher – and, consequently, produces identities on sexuality and gender in schools where he studied and worked. Narratives are interpreted under critical-discursive approach and reveal the urgency of negotiating meanings during interactions in classroom. In this case, attention to the focus of conversation and questioning should be part of teacher mediations. It is understood that teacher's silence in face of spontaneous interactions, which deny human culture and / or diversity, especially of minority groups, strengthens social inequality and

¹ Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Goiás, com estágio pós-doutoral em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília. Professor Permanente dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT) e Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: helviofrank@hotmail.com

² Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT) pela Universidade Estadual de Goiás e professora efetiva da rede pública de ensino do Estado de Goiás. E-mail: tatianedga@gmail.com.

³ Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT) pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail: ritadecassia.mor@hotmail.com.

works toward the normalization of hegemonies. For this reason, the political action of giving voice to the other/s is a linguistic and critical task of making one perceive the different individual and, consequently, building respect for difference.

Keywords: Identity discourse. Gender. Diversity. School.

O itinerário

A diversidade cultural, social, sexual, racial etc. e as marcas da diferença são temas em crescimento, sobretudo a partir dos anos 1980, na produção acadêmica brasileira (GONÇALVES et al., 2013). Dentre os estudos desenvolvidos em diversas áreas do conhecimento, são abordados pressupostos de que a escola é um contexto social composto por diferenças, entretanto, longe de nele se promover uma educação emancipadora, crítica e intercultural, com vistas à problematização dos “processos discursivos pelos quais as identidades são formadas, em suas múltiplas camadas” (CANEN, 2007, p. 95). Ao contrário, nessa instituição são recorrentes os discursos normativos que tentam apagar as diferenças e construir, ainda que pareça impossível, um ambiente homogêneo de relações intersubjetivas neutras. Nela, produzem-se identidades de pessoas de modo conservador, essencialista e rígido. Se se foge às regras, há exclusão, opressão e difamação, na tentativa de silenciar identidades e fazer com que se enquadrem à realidade hegemônica e naturalizada.

Ao tratar das pedagogias da sexualidade, Louro (2000) salienta que a escola não apenas entende as diferenças, distinções, desigualdades, mas as produz. Desde seu surgimento, o ambiente escolar determina quem pode, ou não, ser aceito/a; quem pode ter acesso a ele no que concerne às classificações hierárquicas estabelecidas em seu interior. Portanto, o contexto educacional é responsável por produzir e disseminar não só diferenças, reforçar as desigualdades e

distinções, mas também injustiças, preconceitos, discriminações e legitimação de estereótipos.

Por essas razões, o contexto escolar é um local que tem sido alvo de discussões em pesquisas e em programas que visam ao desenvolvimento de políticas voltadas para os direitos humanos. Afinal, questões referentes à valorização das diferenças e ao exercício da alteridade são garantias expressas pelas “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (BRASIL, 2013). Não obstante, ainda há muita resistência em se problematizarem questões relacionadas à diversidade e se desenvolver uma pedagogia transformadora (HOOKS, 2013), capaz de “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos[/as] sintam a responsabilidade de contribuir”, de exercer a alteridade, de ouvir e dar voz aos/às outros/as.

Para que se dissemine a política da diferença entre alunos/as e professores/as, Candau (2008, p. 49), apoiada nas concepções de Boaventura de Souza Santos, enfatiza a relevância de uma abordagem de direitos humanos, em que exista uma articulação entre igualdade e diferença. Em suas palavras, “não se trata de, para afirmar a igualdade, negar a diferença, nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade”, mas de trabalhar a questão da igualdade na diferença.

Com base nessas premissas, neste texto buscamos problematizar questões relacionadas à diversidade e à diferença em contexto escolar, a partir das histórias de vida de Pedro⁴, um viajante⁵ que nar-

⁴ Pseudônimo escolhido pelo participante.

⁵ O termo “viajante”, adotado no título deste trabalho para caracterizar o sujeito participante da pesquisa, com referência ao estudo de Louro (2010, p. 204), que faz uso da metáfora da viagem não para marcar um indivíduo que se desenvolve linearmente, unificado, mas “para pensar o desenraizamento e o trânsito, para pensar um percurso e também um viajante que, necessariamente, se apresentam mais difusos, confusos e plurais”. Silva (2009) também se refere à mesma metáfora, na tentativa de expressar o caráter de mobilidade das identidades, o qual obriga quem viaja a ser o “estrangeiro”, “não sentir-se em casa”, mesmo que temporariamente.

ra sua trajetória escolar – na condição de aluno e, depois, de professor – e, conseqüentemente, delineia perspectivas identitárias em torno da sexualidade e do gênero. O protagonista conta as barreiras encontradas, desde o início de sua vida escolar, por não se enquadrar às normas sociais regulatórias e, posteriormente, narra sua história profissional que enseja o diálogo, a valorização e o respeito às diferenças.

Nos tópicos a seguir, discorreremos primeiramente sobre a questão da diversidade na escola e seus desdobramentos, em seguida apresentamos conceitualmente a noção de identidade e de diferença e suas imbricações no campo da linguagem. A partir daí, expomos as narrativas como instrumento teórico-metodológico de interpretação e, por fim, problematizamos os resultados encontrados, sinalizando a importância de uma educação intercultural escolar.

1. O entre-lugar da diversidade

Um dos primeiros espaços públicos a que temos acesso, a escola é de grande importância para a construção da vida social e para a constituição de nossas identidades. É, sem dúvida, um espaço em que podemos vivenciar novos discursos, quicá mais orientados, para uma justiça social e na busca de sentidos para a vida, a fim de vislumbrar novas possibilidades de quem podemos ser. Nesse sentido, Moita Lopes (1998, 2003, 2005, 2008) já acentuava a relevância das identidades construídas na escola para a vida de indivíduos, as quais são re-experenciadas e re-posicionadas em outras práticas discursivas. Todavia, por ser composto de diferenças, esse mesmo espaço de múltiplas possibilidades pode ser identificado como (re)produtor de preconceitos, de exclusão social.

A discussão acerca de teorias e propostas de interação entre

identidades e culturas diferentes, de certa forma complexa e polisêmica, são necessidades históricas nas diversas práticas sociais e trazem o desafio de *“respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos”* (FLEURI, 2006, p. 497, grifo no original). Assim sendo, faz-se necessário não apenas negociar a diversidade, mas executar uma política da diferença, de modo a problematizar os discursos que se produzem socialmente. Com o desenvolvimento de políticas educacionais nessa escala, a perspectiva da interculturalidade pode ganhar força no campo educacional brasileiro (FLEURI, 2006).

Candau (2008), ao relacionar direitos humanos, educação e interculturalidade, reforça que estamos vivendo, no mundo atual, um período de mudanças profundas, significativas e aceleradas. Como a autora apresenta, alguns/mas intelectuais e atores/atrizes sociais até defendem que estamos passando por uma mudança de época. Em meio às mudanças ocorridas na sociedade atual, a questão dos direitos humanos sofreu alguns deslocamentos de ênfase, haja vista que na matriz da modernidade era enfatizada a igualdade de todos os seres humanos. Hoje parece mais evidente a diferença; não que a igualdade seja negada, mas o tema da diferença ganha destaque.

Diante desse fato, a autora enfatiza a necessidade de se articularem esses dois polos, da igualdade e da diferença, de modo que um nos remeta ao outro. Todavia, tal inter-relação apresenta seus desafios, os quais são colocados na “dialética entre igualdade e diferença, entre superar toda desigualdade e, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças culturais” (CANDAU, 2008, p. 49). Postula, então, sobre o multiculturalismo aberto e interativo, ou interculturalidade, orientado para a “construção de uma sociedade democrática,

plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade”, com o propósito de se desenvolver uma educação que reconheça o/as “outro/as”, o diferente.

A educação intercultural não diz respeito a apenas celebrar as diferenças socioculturais inseridas na escola ou na sociedade, mas questionar os contextos e processos de produção e legitimação de estereótipos, preconceitos e discriminações nos discursos em que estamos envolvidos. Como afirma Moita Lopes (2008, p. 136), trata-se “de nos compreendermos como atravessados por múltiplas culturas identificáveis nos discursos em que circulamos”, visto que somos constituídos/as pelas diferenças.

Para isso é importante a compreensão dos termos “estereótipo” e “preconceito”. Na visão de Fleuri (2006, p. 498), “o estereótipo indica um modelo rígido a partir do qual se interpreta o comportamento de um sujeito social, sem se considerar o seu contexto e sua intencionalidade”. Por sua vez, o preconceito, que está relacionado ao estereótipo, traduz a falta de flexibilidade entre o indivíduo ou seu grupo, acrescentando aos modelos conceituais sobre o/a outro/a uma forte conotação emocional e afetiva, levando a “absolutizar determinados valores que se transformam em fonte de negação da alteridade” (FLEURI, 2006, p. 499).

Para Louro (1997, p.57), a escola, desde seu surgimento, é responsável por garantir e produzir as diferenças.

Concebida inicialmente para acolher alguns – mas não todos, ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, “garantir” – e também produzir – as diferenças entre sujeitos.

Logo, nesse contexto de indivíduos plurais, são desenvolvidos e legitimados preconceitos e estereótipos e, por muitas vezes, apagado o exercício da alteridade que, para Furtado (2012), diz respeito à prática de colocar-se no lugar do/a outro/a, não apenas o/a identificando, mas também o/a valorizando e com ele/a dialogando. A alteridade, inclusive, é uma das garantias expressas por regulamentos que regem a educação institucional no Brasil. No entanto, por muitas vezes essas políticas são mal interpretadas pelos/as agentes da escola, à medida que se celebram as diferenças numa performance fetichizada de reconhecimento. De acordo com Candau (2008, p. 54), “a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais”. Acrescentando a posição de Louro (1997), o que deve ser alvo de questionamento, sobretudo de desconfiança, são as práticas rotineiras e comuns, os gestos e palavras banalizados, enfim, o que é tomado como “natural”.

A sensibilidade para a educação intercultural, como podemos notar, exige reflexividade docente (CONTRERAS, 2012). Tal criticidade só pode ser acionada quando se tem uma própria e forte convicção do papel político da profissão docente na sociedade e na interação que se pode fazer em sala de aula, bem como autonomia para desenvolvê-la. Negociar sentidos inerentes à diversidade desestabiliza interlocuções. Contudo, é uma tarefa primordial ao/à professor/a, na tentativa de amenizar a opressão sofrida por estudantes que vivem na pele a diferença performada ou carregada em seus corpos.

Quanto às condições de gênero, para Louro (2010) a sociedade ainda discrimina e classifica as pessoas a partir de normas sociais regulatórias. A heteronormatividade, como sendo um desses proces-

sos, é “post[a] em ação para nos tornar, todos, compulsoriamente, heterossexuais. As normas regulatórias de gênero e de sexualidade são, como todas as normas, anônimas e onipresentes”.

Em meio às pedagogias que buscam nos manter fixos/as a uma identidade, que procuram impedir o atravessamento de fronteiras (LOURO, 2010), a educação intercultural é um caminho com muitos obstáculos, uma vez que requer disposição docente em enfrentar tais situações e, com isso, transformar indivíduos. Geralmente o/a professor/a que questiona a norma incomoda e, não raro, pode passar a ser hostilizado/a por conta da ação.

2. A localização de identidades e diferenças

Para compreendermos as (re)construções identitárias do viajante deste estudo, ancoramo-nos no pressuposto de que as identidades são construídas a partir das diferenças, em cenas enunciativas representadas pela linguagem e consolidadas nos discursos (HALL, 2009, 2014). Em Moita Lopes (2003, p. 25), “aprendemos a ser quem somos como mulheres, heterossexuais, negros, professores etc. nas práticas discursivas em que agimos com outros e que têm, portanto, uma base sócio-histórica e cultural”. Por essa razão, utilizamos o conceito de identidade de Hall (2014, p. 12) correspondente a

uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Concordamos com Hall (2009), Silva (2009) e Woodward (2009) ao afirmarem que identidade e diferença são interdependen-

tes, inseparáveis. Hall (2009, p. 110) destaca que “as identidades são construídas por meio da diferença, e não fora dela; por meio da relação com o outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, o seu interior constitutivo”. Assim, vivenciando diferentes práticas discursivas, estaremos em um processo de constante (re)construção de nossas identidades.

Em outras palavras, as identidades seriam, pois, marcadas pela diferença e construídas relativamente a outras identidades, ao/s outro/s, ao que não é, sob a forma de oposição binária. Assim concebida, a construção da diferença poderia acontecer de maneira negativa, ao excluir ou marginalizar aqueles/as que foram definidos/as como “outros/as” ou forasteiros/as; ou pode, ao contrário, ser enriquecedora quando considerada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo (WOODWARD, 2009).

Silva (2009, p.76) aponta que a identidade e a diferença “são o resultado de atos de criação lingüística, [...] não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto das relações culturais e sociais”. Nesse contexto, elas são criações da linguagem e, assim como essa, não podem ser determinadas e estáveis, haja vista que dependem de um sistema de significação, que, por sua vez, pode variar, se indeterminar, estar associado a sistemas de representação, uma maneira de atribuir sentido, que além de ser um sistema linguístico e cultural arbitrário e independente, liga-se às relações de poder (SILVA, 2009).

Ao depender dos significados que são produzidos, as construções identitárias e os sentidos que atribuímos àquilo que somos são estabelecidos pelos sistemas simbólicos, pela representação. Woodward (2009, p. 17) esclarece que “a representação inclui as prá-

ticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito”. Desta forma, se compreendermos que a representação é um processo cultural, essa passa a direcionar as identidades sociais. Nessa abordagem, “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (2009, p. 17).

Ao dizer que identidade e diferença são interdependentes, temos a impressão de que identidade e diferença convivem harmoniosamente. No entanto, por estarem em uma relação social, elas são disputadas. Para Silva (2009, p. 82), a definição discursiva e linguística, tanto da identidade quanto da diferença, está envolvida por relações de poder, haja vista que “a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir”, ou seja, são traduzidas em dizer quem está incluído/a e quem está excluído/a.

Ao abordar a produção social da identidade e da diferença, Silva (2009) faz uma interessante reflexão acerca da perspectiva do multiculturalismo, que celebra a diversidade e apela para o respeito e tolerância. Essa condição acaba por ser problemática, uma vez que a identidade e a diferença correm o risco de serem essencializadas, naturalizadas. Dessa forma, o autor salienta a importância de se problematizar a identidade e a diferença, de se ter uma teoria para os processos de produção dessas, uma política da identidade e da diferença.

3. O passaporte para a viagem

Este trabalho é de cunho qualitativo interpretativista (FLICK, 2009; MOITA LOPES, 1994), no qual foi desenvolvido um estudo de

caso, com base em narrativas, história de vida, de um sujeito que ousamos chamar de “viajante”. Pedro é atualmente professor efetivo da rede estadual, e narra sua trajetória nas escolas pelas quais passou na condição de estudante e, posteriormente, de educador. Aos seus 27 anos, em início de carreira, com o título de mestre, ele relata situações de discriminação e preconceitos vivenciadas em cinco instituições, públicas e privadas, de dois estados diferentes do Brasil em que trabalhou.

Utilizamos, como instrumento de interpretação e de geração de dados, fragmentos de narrativas, com base em Clandinin e Connelly (2011) e Oliveira (2012). Esses/a autores/a enfatizam a relevância de se estudá-las, uma vez que o mundo é narrativo e a construção de identidades sociais se dá por intermédio dos processos de representação relacionados aos sentidos linguístico-narrativos produzidos por parte de quem as conta. Afinal, nas palavras de Tílio (2003, p. 91), “ao contar uma história, o narrador está se construindo e construindo o mundo a sua volta”.

Neste trabalho, as narrativas foram produzidas em formato escrito, com base em duas questões norteadoras encaminhadas por *e-mail*: 1) Descreva sua história de vida, suas vivências no contexto escolar e as possíveis barreiras encontradas no que se refere à diversidade na escola; 2) Conte-nos quem é você como professor hoje. Utilizamos fragmentos, com base no critério de recorrência temática, os quais passam a ser contextualizados dessas narrativas, sem prejuízo a uma interpretação produzida seguir.

4. Uma interpretação do trajeto e dos lugares

A escola, além de se constituir como um dos primeiros espaços sociais a que o indivíduo tem acesso, é um contexto micro que

representa a sociedade macro e que, por essa razão, (re)produz os discursos que circulam nas práticas sociais. Portanto, há necessidade de uma transformação discursiva na qual possa ser reconhecida como um ambiente de diferenças, que “recebe” pessoas diversas, com múltiplas identidades; diferentes umas das outras, é claro, e também diversas em si mesmas. Como Moita Lopes (2008) afirma, nós somos a diferença.

As escolas pelas quais Pedro passou, embora diferentes em termos de estrutura física, de localização geográfica e de relações intersubjetivas, ainda mantêm a mesma dinâmica sociocultural de conservadorismo e de não abertura à diversidade. Espaços que deveriam ser locais de acolhimento, de diálogo e de questionamento, para Pedro, acabaram se tornando de silenciamento e de apagamento do que é diferente. Isso ocorre porque, segundo Louro (2010), a escola se encarrega de exercer o que é considerado normal e, portanto, adequado às regras e contratos sociais. O viajante nos conta que, desde o início de sua vida escolar, sobretudo na adolescência, vivenciou práticas discursivas discriminatórias e estereotipadas.

[1] Como aluno, em muitos momentos, sobretudo durante a minha adolescência, me senti excluído, por não me enquadrar nos padrões estabelecidos por uma sociedade heteronormativa. A escola, para mim, se tornou um dos ambientes mais hostis e tensos. Depois, a igreja.

A escola demonstrou ser um espaço enunciativo caro a Pedro que, desde a condição de aluno, nela não se sentia acolhido, confortável. Na adolescência, sentia a pressão das identidades que lhe era imposta e que, não obstante, nelas deveriam se encaixar. Por não se sentir em casa, passou a ser um viajante. Certamente, Pedro se refere aos discursos escolares que circularam e rondaram as práticas pe-

dagógicas, de maneira a construir sua vida social enquanto sujeito. Como abordado por Moita Lopes (2008, p. 127), “a escola é uma das agências principais de (re-)produção e organização das identidades sociais de forma generificada, sexualizada e racializada”.

A exclusão sofrida por Pedro corresponde a condições de sua sexualidade e gênero. Para Louro (2010), o atravessamento de fronteiras, daquilo que está posto pelo social, ou seja, o fato de o participante tentar extrapolar a norma heterossexual naturalizada nas escolas em que esteve é algo extremamente vigiado em nossas culturas, dentre as quais, a educacional. As normas estabelecidas na sociedade são reproduzidas na escola e muitos indivíduos, que estão aquém do “regular”, sofrem as consequências desse não enquadramento.

[2] Durante esse período, tinha uma amiga que sempre se queixava de sofrer discriminação por ser negra. Algumas vezes ela chorava. Pelo menos ela sabia o motivo da discriminação, da não aceitação. No meu caso, eu não sabia ao certo o motivo, tinha por volta de 12 ou 13 anos. Mas um dia eu me revolttei. Sofri uma agressão física, tinha professores por perto, mas não fizeram nada... Não me esqueço disso! Foram indiferentes.

Os episódios de discriminação presenciados e sentidos na pele por Pedro reforçam a ideia de que o contexto escolar, representado primordialmente no protagonismo docente, barra possibilidades de se apresentar o que, por excelência, é humanamente diverso. Há uma intolerância escolar ao diferente que hegemonicamente se mantém e se fortalece toda vez que cumprimos sem nenhum questionamento e de forma naturalizada o contrato realizável das práticas e negociações já consagradas em seus sentidos sociais. Não falar, não trazer evidência ou não se atentar para o fato é, por tabela, manter a norma social hegemônica e dogmatizante.

O fato de não ser aceito socialmente – tanto por colegas quanto por professores/as – intriga Pedro. Principalmente porque, no início de sua adolescência, ainda não tinha consciência sobre o motivo da exclusão sofrida, diferentemente do que ocorrera com a questão racial da colega. Como podemos prever, em comparação com a cor da pele, a questão do gênero pode ser socialmente assumida, negada e/ou colocada no armário pelo/s indivíduo/s. O fato é que há também implícita a indignação de Pedro sobre a ação docente diante das agressões física e verbal sofridas: eles/as foram indiferentes.

[3] [...] sem compreender os motivos das agressões e insultos verbais, que a mim eram direcionados, com a sutil permissão da maioria dos meus professores e professoras, sobretudo dos professores, que faziam “vista grossa”, alguns até participavam desses insultos.

A indiferença é uma representação clara do desprendimento e da falta de engajamento de professores/as, especialmente do sexo masculino, ao se depararem com tais situações em contextos escolares. Há, de fato, uma historicidade no trato das relações sociais escolares forjadas entre professor/a e alunos/as de modo geral, aqui ecoada na memória do participante, a trazer à tona o apagamento da condição de opressão vivenciada em torno do gênero. A opção por neutralizar pedagogicamente a situação, apesar de ser a prática mais comum adotada pelos/as docentes, não exerce alteridade e é especialmente hegemônica, porque cala aquele/a que nunca pode dizer, abafa o/a que se representa como subalterno/a. No máximo, o dizer desse/a oprimido/a, sufocado naquele momento de interação em sala de aula, geralmente em forma de *bullying*, no futuro pode se converter em episódios parecidos ao ocorrido na escola de Realengo, no Rio de Janeiro. Portanto, diante da cena narrada pelo participante,

a ação docente crítica seria fundamental e até mesmo decisiva em sua vida, uma vez que legitimaria sua condição plena de ser. Principalmente, porque conforme Tílio (2003) relata, no Brasil ainda há um domínio muito grande da masculinidade hegemônica resistente a outras formas de masculinidade.

Diante das opressões vividas, há chances de as minorias se juntarem, como Pedro e a colega negra fizeram, compartilharem a dor socialmente vivida, e também há possibilidades de uma dessas minorias se revoltar, como foi o caso do viajante.

[4] Eu fiquei muito indignado e resolvi fazer algo. Na época me veio à mente feri-lo com uma pequena faca. Coloquei o objeto na mochila e, no dia seguinte, estava decidido a colocar fim a essa situação. Na hora do recreio, juntei todas as forças que tinha e saí pelo pátio da escola. Quase nem saía da sala. O recreio durava quinze minutos, mas para mim eram 15 horas intermináveis. Atravessar o pátio era uma ação complicada e difícil. Mas estava preparado. Sabia que um dos garotos viria. Ele veio. Justo o que tinha me agredido. Mas não tive coragem de seguir com o meu plano, pois me lembrei dos ensinamentos dos meus pais e não tive coragem. Mais uma vez fui agredido. Dessa vez, verbalmente. A pequena faca continuou no meu bolso.

O “grito” de Pedro se consolidou no porte da arma “branca”, apesar da falta de coragem em praticar o crime. A falta de problematização no contexto escolar acerca da diversidade social gera um crime velado à cidadania. Não é uma história que Pedro contou de aproximadamente quinze anos atrás. Todo dia um/a aluno/a é simbolicamente esfaqueado/a em sala de aula por professores/as e por colegas que não admitem ou reconhecem a existência e, principalmente, o direito à diferença. Pedro por muito tempo viveu inseguro naqueles espaços. Era ameaçado, sentiu-se forasteiro, estranho, con-

fuso. Porque nem ele mesmo tinha conhecimentos suficientes de suas identidades.

[5] Enfim, por que relatei este fato? Porque esse acontecimento é parte de uma realidade assombrosa que atinge muitos adolescentes, muitos permanecem calados, sofrem calados. Porque, na grande maioria dos casos, não há ninguém para ajudá-los, como eu não tinha. Outros acabam cometendo suicídio e alguns revidam, com violência, a violência sofrida.

A reflexão narrativa do agora professor reverbera sua preocupação com outros/as adolescentes que ainda hoje passam pelas mesmas situações por ele enfrentadas. Demonstra que, a exemplo do que lhe aconteceu, a escola ainda não conseguiu executar a política da diferença, a prática intercultural ou o exercício da alteridade. Porque também lhe falta um currículo – uma cultura educacional em contextos locais e globais – que dê conta de abranger questões tão pertinentes e, ao mesmo tempo, tão polêmicas à nossa sociedade contemporânea (CANDAU, 2008).

As práticas discursivas vivenciadas por esse viajante durante o percurso de sua viagem, a falta de direito à diferença, impulsionaram a construção de identidades de um professor que não consegue tolerar os atos de preconceitos com que se depara no contexto escolar. Pedro mostra-se indignado com o *modus operandi* e reforça que hoje, alguns anos depois, já na condição de professor, ainda presencia cenas de discriminação, sobretudo por parte de colegas de profissão.

[6] No ambiente de trabalho, a situação não é muito diferente. Mesmo entre professores, a discriminação é fato recorrente. Na verdade, o preconceito é um mal recorrente em todos os âmbitos da vida so-

cial brasileira, é o reflexo dessa sociedade racista e homofóbica. Aquele que não se enquadra nos padrões pré-estabelecidos é alvo de discriminação das mais diversas formas, desde as mais sutis, até mesmo às agressões verbais. Eu já fui discriminado por ter cabelos grandes, por exemplo, pelos meus colegas e também por pais de alunos. Percebia que, no primeiro contato, os olhares e comentários eram recorrentes. Algo em mim estava em desacordo com os padrões heteronormativos, como se a minha competência profissional estivesse nos meus cabelos curtos.

O Pedro demonstra a percepção da condição social em que todos/as nós vivemos. As estações passaram, o viajante (re)construiu outras identidades, porque também foi marcado pelo encontro com o diferente, mas as discriminações no contexto escolar perduram. Apesar de o respeito à diversidade e a valorização das diferenças serem requisitos à educação institucional, os preconceitos, mesmo que de maneira implícita, continuam.

Refletindo sobre a própria história que conta, Pedro demonstra consciência plena de suas identidades e de que muitas delas não se enquadram e não se enquadravam aos padrões estabelecidos pela sociedade. Segundo ele, aquilo que foge ao estabelecido socialmente como “normal” é motivo para ofensas, em especial aquilo que se refere ao gênero em uma sociedade marcadamente machista. Abastecido de crítica e de leituras, relata que não consegue mais se calar diante das injustiças sociais com que se depara e, sempre que possível, tenta transformar as situações discriminatórias em aprendizagem, apesar dos desafios encontrados.

[7] Muitas dificuldades enfrentam o professor que se propõe a combater essas situações de discriminações e preconceitos, tão fortemente arraigadas na cultura da sociedade brasileira. Já tive que responder a inúmeros questionamentos impregnados

de ódio, quando defendia algum posicionamento que foge à moral heteronormativa, ou mesmo, por não permitir nenhum ato de discriminação a minha pessoa ou a terceiro, inclusive alunos. É lamentável, mas acontece, a diversidade por muito tempo foi ignorada nos currículos de formação dos nossos professores. Essa lacuna na formação tem prejudicado muito a educação como um todo. Por experiência própria, tenho visto e sentido o quanto os professores têm reproduzido os discursos preconceituosos do senso comum. Não deveria, mas os reproduzem, amplamente, em suas atividades laborais.

A lacuna apresentada na narrativa de Pedro é um fator bastante recorrente na promoção da diversidade na escola: a falta de acesso e, por consequência, a falta de problematização da interação negociável. Se há ausência de um currículo escolar de abertura a essas questões, se falta informação ao grupo docente, é porque lhes faltou e falta um currículo com investidas de reflexão e crítica nessa direção. Afinal, professores/as só podem aprender a problematizar uma situação vivenciada de desrespeito à diversidade se eles/as conseguem compreender ideologias e preconceitos contidos nas interações e nos discursos que circulam socialmente. E para isso, há que se ter o acesso (informação) que desperte a consciência do/a professor/a para a atividade política que demanda seu cargo. Por isso, permanecer-se em formação é fundamental.

Por outro lado, como o participante aponta, talvez por falta de investimentos e agência durante a formação, o viável não é alcançado. Porque, mesmo que hoje tenhamos um currículo que contemple a problematização da diversidade na instituição escolar, há muitas práticas pedagógicas na escola, assim como na formação docente, que apresentam dificuldade em aderir a uma educação intercultural por diversos motivos. A esse respeito, Silva (2009, p. 92) defende que

não só o currículo nem só a pedagogia, mas os dois, “deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença”. Se essas problematizações fizessem parte da aula, sob um enfoque global, professores/as que resolvessem se engajar na luta pelo reconhecimento do direito à diferença não sofreriam tanta discriminação, e alunos/as teriam mais abertura ao diferente.

São muitas as situações no contexto escolar que impedem a tolerância à diversidade. Entretanto, Pedro parece continuar firme na busca por uma rede colaborativa e espera que, com a aderência de outros/as professores/as, consiga alcançar seus objetivos.

[8] Entre tantas [situações], me recordo de um fato ocorrido em 2015. Na minha escola, todos os anos acontecem os festejos juninos, e durante a festa é realizado o concurso para escolha da *Miss* da escola. Porém, esse ano o diretor nos apresentou uma demanda, que segundo ele chegou por meio de abaixo assinado, com 10 assinaturas, solicitando que as alunas “travestis” (termo descrito no abaixo assinado), também pudessem se inscrever no concurso, visto que suas inscrições foram negadas pela comissão organizadora do concurso. Quando o diretor repassou a informação, muitos professores, sobretudo os evangélicos, se posicionaram contrários. Falaram até em expulsar as alunas e começaram indiscriminadamente a hostilizar aqueles que defendiam a proposta do abaixo assinado. Inclusive falaram que o fato de o diretor considerar tal proposta geraria problemas para ele e para a escola. Eu e alguns professores defendemos a ideia, de modo que até o final da reunião, ficou decidido que as alunas poderiam se inscrever, mas em um concurso a parte. Dessa forma, dois concursos foram realizados. Porém, nos dias que antecederam a festa, os professores que defenderam a realização do concurso foram muito hostilizados.

Atuar contra o que está naturalizado, romper com a norma demanda resiliência e resistência. A discriminação e o preconceito existem por todos os ambientes escolares e fora de seus muros. As identidades de gênero hegemônicas, especialmente, a masculinidade heteronormativa, fortalecidas, em meio às relações de poder, tentam abafar a minoria que sobrevive no ambiente escolar. Os/as subalternos/as fortalecidos/as, empoderados/as de leitura, tentam resistir. Os/as que se sentem sufocados/as, morrem. Todavia, resistir também é uma forma de educar. Na ocasião desse evento narrado pelo participante, certamente houve discussões e questionamentos acerca dos direitos à diferença naquele espaço. Essa circunstância levou aqueles indivíduos a uma decisão em que, embora muitos/as professores/as tenham sido hostilizados/as, e os concursos realizados separadamente, fosse garantido o direito de todos/as participarem do concurso.

As histórias do viajante se encerram na constatação do avanço ocorrido socialmente e dos desafios vindouros. Há ainda muito que se problematizar e questionar; de uma forma que também não seja impositiva, mas informativa e dialogal.

[9] Mesmo com o preconceito velado, o fato de ter realizado tal concurso já é um avanço que abre caminho para avanços ainda maiores. Para este ano, a proposta é que seja realizado apenas um concurso, em que todas aquelas que sintam vontade de participar possam se inscrever, sem necessidade de abaixo assinado. Enfim, essa é uma situação complicada, que muito lentamente parece mudar. Há algumas escolas em que a gestão é comprometida em criar um ambiente de respeito à diversidade. Nesses ambientes, tais fatos ocorrem com menor frequência. No entanto, ainda há um longo caminho...

Na escola, a abertura à diversidade e à diferença se dá quan-

do dirigentes e professores/as valorizam, se atrevem e se empenham mais na legitimação de práticas (inter)culturais produzidas pela minoria. Porque elas importam! As práticas discursivas surgidas nas interações espontâneas e triviais na hora da aula não poderiam ser ignoradas durante a mediação docente que, por sua vez, deveria ser encorajadora e engajada. Se não, o silêncio hegemônico se incumbe de normalizar com tapa-ouvidos. Não é só a voz alta da opressão mudando o foco da conversa que produz o silêncio de interlocução. São necessários ouvidos docentes sensíveis aos ruídos. O/A professor/a pode até não escutar, se despistar do assunto, não compreendê-lo, mas os sentidos ali estão se constituindo, estão sempre dizendo. Ao mesmo tempo, dar ouvidos às interações não significa glamourizá-las em momentos festivos de celebração do multiculturalismo, mas desempenhar uma política da identidade e da diferença instaurada a partir da atenção a esses gritos e da negociação pedagógica necessária, democratizante e diária.

O ponto de parada

Os sujeitos que estão na escola são constituídos de diferenças, são diversos. No entanto, devido à alienação de que algumas identidades são melhores que outras, sujeitos tentam definir um padrão essencializado de igualdade, disseminando os discursos normativos que circulam na sociedade. Esses discursos muitas vezes silenciam diversas identidades e/ou humilham e estereotipam as pessoas que compõem o ambiente escolar.

O trecho percorrido até aqui já é uma garantia de que existe um lugar, mas não é pertinente pararmos definitivamente por aqui. Estamos em trânsito. É preciso desenvolver uma prática cotidiana de

questionamentos, diálogo e valorização das diferenças. Para isso, cabe-nos reconhecer que, mesmo de maneira implícita, as discriminações continuam acontecendo na escola e, a partir disso, lutar para que haja um espaço de respeito, valorização, diálogo e de abertura à diversidade, em busca do direito a ser diferente.

O/A viajante que decide enveredar-se pelos caminhos da problematização da diversidade, com vistas a promulgar a diferença, tem um longo destino, além de trilhas desconhecidas. As considerações sobre o deslocamento são provisórias e as bússolas podem falhar a qualquer momento do trajeto. Contudo, só é possível avançarmos, se rompermos com a normalização e concedermos voz à minoria e ouvidos à maioria em espaços educacionais. Aprender a ouvir os/as outros/as incide diretamente na construção humana e social do respeito. Por isso, é um ato emancipador a ser praticado na escola e, também, em pesquisas narrativas. O respeito é algo que se constrói mutuamente sob o exercício da vontade e da sensibilidade para a escuta. Escutar é um exercício linguístico que abre espaços para relativismos culturais, porque quanto mais “escutamos” que há diferenças ao nosso redor, mais nos é possível tomar consciência sobre o fato de que também somos diferentes, e de que as verdades existentes nas diferenças constituídas perante o “eu” estão muito longe de serem absolutas ou hierarquizadas. Que sigamos, então, o caminho!

Referências

- CANDAU, V. Direitos humanos, educação e interculturalidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr., p. 45-56, 2008.
- CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação & Política*, v. 25, nº 2, p. 91-107, 2007.

CLANDININ, J. D.; CONNELLY, M. F. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa narrativa*. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores do ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Tradução Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL/MEC. *Diretrizes curriculares Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2013.

FLEURI, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educação Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FURTADO, J. Docência e alteridade. *COEB*. p. 1-7, 2012. Disponível em: http://juliofurtado.com.br/docencia_alteridade.pdf Acesso 10 dez. 2016.

GONÇALVES, E; PINTO, J. P.; BORGES, L. S. Imagens que falam, silêncios que organizam: sexualidade e marcas de homofobia em livros didáticos brasileiros. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 2, p. 35-61, 2013.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T.; _____.; WOODWARD, K. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. São Paulo: Vozes, 2009. p. 103-133.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013. p. 9-63.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. São Paulo: Vozes, 1997.

_____. Pedagogia da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

_____. Viajantes pós-modernos II. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Org.). *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 203-214.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativa em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. São Paulo: *Delta*, vol. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

_____. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p. 303-332.

_____. (Org.). *Discursos de identidade: o discurso como espaço de construção da idade, gênero, sexualidade, raça e profissão*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

_____. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T. et al. *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005. p. 49-68.

_____. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 125-148.

OLIVEIRA, H. F. Narrativas de uma portuguesa vivendo no Brasil: algumas considerações sobre suas experiências interculturais. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (Impresso), v. 12, p. 73-91, 2012.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA,

T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. São Paulo: Vozes, 2009. p. 73-102.

TÍLIO, R. C. O jogo discursivo na vida afetiva: a construção de masculinidades hegemônicas e subalternas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Discursos de identidade: o discurso como espaço de construção da idade, gênero, sexualidade, raça e profissão* Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 89-111.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7-72.

Recebido em 08/02/2017

Aceito em 29/03/2017