

DIVERSIDADE SEXUAL NO CONTEXTO ESCOLAR: posicionamentos discursivos em dizeres de docentes

SEXUAL DIVERSITY AT SCHOOL: discursive positions in teachers' statements

Elissandra Maria Conceição de Brito - UFPB¹

Marluce Pereira da Silva - UFPB²

Laurenia Souto Sales - UFPB³

RESUMO

Práticas de discriminação de gênero e orientação sexual se (re)produzem em cenários da vida social, e a escola constitui um deles. Este artigo traz recortes de uma pesquisa que objetivou perscrutar o posicionamento discursivo de professores de uma escola pública de um município da Paraíba mediante episódios que evidenciam a necessidade de adotar posturas políticas voltadas para o Educar na Diversidade. Analisaram-se materialidades discursivas geradas por meio de rodas de conversa, a partir de teorizações foucaultianas, de teorias da linguagem e sociais. Uma discussão preliminar dos dados demonstrou a necessidade da implantação de ações que possibilitem o con(viver) com a pluralidade cultural no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Pluralidade cultural; Gênero/sexualidade; Discursividades.

ABSTRACT

Gender discrimination practices and sexual orientation (re)produce themselves in social life scenarios and the school constitutes one of them. This article brings selected parts of a research that aimed to examine the discursive positioning of public school teachers in a city of Paraíba through episodes that evidence the need to adopt political positions directed at Educating in Diversity. It was analyzed discursive materiality generated through informal chats, based upon Foucauldian theorizations, as well as social and language theories. A preliminary discussion of the data demonstrated the necessity of implementing actions that could make it possible to live with cultural plurality in the school environment.

KEYWORDS: Cultural plurality; Gender/sexuality; Discursiveness.

DOI: 10.21920/recei72018411343356

<http://dx.doi.org/10.21920/recei72018411343356>

¹Mestra em Letras pela UFPB. E-mail: elissbrito@hotmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-0981>

²Doutora em Língua Portuguesa e Linguística pela UNESP. Professora do Departamento de Jornalismo da UFPB. Professora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFPB). E-mail: marlucepereira@uol.com.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2300-4659>

³Doutor em Linguística pela UFPB. Professora Adjunta II da UFPB. E-mail: laureniasouto@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7462-9755>

INTRODUÇÃO

As discriminações de gênero e por orientação sexual, como também as práticas homofóbicas, se (re)produzem em cenários da vida social brasileira e, infelizmente, a escola constitui um deles. As ações de combate aos preconceitos não parecem alcançar resultados promissores, o que leva a entender que, além das leis, é necessário que se promovam discussões em torno dessas temáticas como forma de suscitar a reflexão individual e coletiva que favoreça ações de enfrentamento e eliminação de qualquer tratamento preconceituoso.

Nas últimas décadas, o governo brasileiro tem lançado mão de algumas estratégias de enfrentamento das formas de discriminação, sobremaneira pela educação. A adoção de tais medidas ocasionou, a partir de 2004, a articulação de entidades governamentais, tais como a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Secretaria de Políticas Públicas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR), o que favoreceu a instauração de políticas de formação de profissionais, especificamente no trato de questões voltadas para o educar na diversidade.

Educar na diversidade constitui para todos nós um grande desafio, principalmente em se tratando de práticas discriminatórias a partir de ações e repertórios linguísticos cujos sentidos podem afetar e causar sofrimento à medida que reforçam estereótipos. O nosso desafio, particular e global, é pensar os mecanismos para o Educar na Diversidade¹, promovendo a cidadania, a igualdade de direitos e o respeito à diversidade sociocultural, étnico-racial, geracional, de gênero e orientação afetivo-sexual.

A experiência aqui relatada apresenta trechos de uma pesquisa que teve como objetivo perscrutar o posicionamento discursivo de professores de uma escola pública de um município do estado da Paraíba, mediante episódios que evidenciam a necessidade de adotar posturas políticas voltadas para o Educar na Diversidade. O nosso encontro com o objeto de pesquisa aconteceu a partir do interesse em compreender dados que apontam o Brasil como um país em que o preconceito tem levado à morte de pessoas, dada a discriminação por cor, gênero e orientação sexual.

Dados divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada⁵ (Ipea) apresentam um panorama dos dez estados do Brasil mais perigosos para ser negro, homossexual ou mulher. Dentre esses estados, a Paraíba ocupa o 3º lugar como o mais perigoso para ser negro; 8º para ser mulher e 4º mais perigoso para ser homossexual. Os dados nos soaram alarmantes. A partir desse panorama que mostra a grave realidade vivida por aqueles ditos “diferentes”, inquietamos-nos por compreender a dinâmica vivida pelos educadores em relação à temática e como, a partir de seus posicionamentos, a questão ganha forma no contexto escolar.

Essa inquietação nos motivou a definir a temática da pesquisa a partir da aplicação de um questionário sobre pluralidade cultural a professores de uma escola pública de um município do Estado da Paraíba, para verificar o posicionamento discursivo desses docentes frente às questões que envolvem diversidade étnico-racial, performances de gênero e de orientação sexual no cotidiano escolar. Após a análise das respostas registradas nos questionários, resolvemos delimitar como temática de nossa pesquisa a constituição identitária de gênero/sexualidade.

Partindo da compreensão de que o professor tem seu discurso legitimado pela escola, a ele cabe levantar discussões, promover debates para estimular no educando o senso crítico,

¹Em referência ao Projeto “Educar na Diversidade nos Países do MERCOSUL”, desenvolvido na Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai. Contou com financiamento da Organização dos Estados Americanos (OEA) e com assessoria técnica da UNESCO, e se propôs a trabalhar nas escolas as práticas e culturas inclusivas.

⁵<http://www.ipea.gov.br/portal/>

uma vez que ele – professor – constitui o principal elo entre a instituição e o educando. É dele também o poder de formar opinião, de mediar conflitos, de promover esperanças. Ao professor cabe escolher entre reproduzir discursos e posturas de exclusão ou proporcionar formas de inclusão, promovendo o preparo para o exercício da cidadania, defendendo os direitos humanos, a dignidade, principalmente dos grupos socialmente vulneráveis e marginalizados.

Hoje, propagam-se largamente discursividades de que a escola, enquanto espaço democrático deverá promover reflexões sobre in/exclusão e diversidade. Considerando que esses papéis são fortemente atribuídos ao docente, inerentes a sua condição de educador, de mediador de conhecimentos, indagamos, de forma mais geral, de que modo a diversidade cultural, notadamente questões inerentes a performances de gênero e de orientação sexual, é compreendida e trabalhada em diferentes situações do contexto escolar.

PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

No processo de desenvolvimento da pesquisa, orientada pelos propósitos já delineados, sentimos a necessidade de alargar o conceito de teoria e de metodologia para um conjunto maior de perspectivas que permitiram direcionar nossa investigação e ampliar nosso conhecimento acerca da questão formulada. Orientamo-nos por teorizações foucaultianas e utilizamos concepções da análise de discurso (AD) de linha francesa, como discurso e formação discursiva, ainda nos apoiamos em teóricos sociais e da linguagem. Para tanto, foram relevantes as contribuições de pensadores como Bauman (2000, 2004), Hall (2003, 2005), Foucault (2004, 1999, 1988), Louro (2010, 1997) e Moita Lopes (2002, 2006).

A partir da compreensão de que o caminho investigativo implica questões práticas e compreensão de discursos que se constituem no contexto social, definimos que também consistiria tarefa da investigação propiciar a visibilidade das posturas políticas desses educadores por meio da análise do que dizem, como dizem e por que dizem, na tentativa de produzir uma análise conceitual e não factual do discurso (FOUCAULT, 1999). Para isso, recorremos a trechos das rodas de conversa realizadas junto aos docentes com o propósito de apreender os posicionamentos discursivos acerca da temática.

Como nosso interesse residia em conhecer o que dizem os docentes a respeito das discriminações de gênero e por orientação sexual, e também como dizem e reconhecem a urgência de tais temas para a concretização da cidadania, compreensão e interpretação da realidade, entendemos ser imperativo a escuta discursiva das histórias narradas por esses colaboradores, para delas apreender a produção de sentidos.

A pesquisa se insere no âmbito da Linguística Aplicada (LA), que, segundo Moita Lopes (2006), segue um caminho interdisciplinar, uma vez que reúne diferentes saberes para compreender o mundo atual, e, ao mesmo tempo, pode ser considerada transdisciplinar, por atravessar fronteiras disciplinares, continuamente se transformando, sendo “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006), de modo a repensar a vida social. Assim, focada em um sujeito social, pensado em sua heterogeneidade, em sua multiplicidade e mutabilidade, corporificado, situado em sua sócio-história, atravessado por discursos que o constituem, a Linguística Aplicada busca produzir conhecimento sobre esse sujeito social, nesses novos tempos, refletindo sobre o papel do discurso na constituição desse sujeito heterogêneo e dinâmico e de como esse sujeito, que tem identidade, raça, gênero, classe social, ideologia, história, nacionalidade etc., é constituído no seu discurso (MOITA LOPES, 2006).

Pensar esse sujeito é compreender que nosso agir discursivo é atravessado pelo processo socio-histórico que constitui a nossa conduta social. Dessa forma, equivale a dizer que não são as suas propriedades intrínsecas, mas as identidades sociais que assumem grande valor na sociedade, dada a carga cultural, histórica e os seus efeitos tidos como estáticos, mas que podem ser alterados se condicionados às novas práticas discursivas, conforme Fabrício e Moita Lopes (2002, p. 13):

Se situarmos os sujeitos em suas práticas discursivas, fica clara a relevância do processo sociohistórico de construção de seus corpos e de sua conduta social. Fica claro também como os sentidos e crenças produzidos em relação a eles comparecem no momento da interação. Agimos discursivamente com base em tais significados, o que nos constitui, ao mesmo tempo, como homens, mulheres, gays, heterossexuais, lésbicas, brancos, negros, pobres ou ricos – etiquetas identitárias que passam a ser valoradas em práticas discursivas ou em comunidades de prática (Wenger, 1998) específicas. Entretanto, nas situações contingentes que constroem a vida social no aqui e no agora, as identidades sociais revestidas por efeitos de estaticidade podem ser alteradas, apesar das condicionantes macrosociais.

Para a Análise do Discurso francesa, a concepção de sujeito corresponde à ideia de que ele é constituído no discurso, se processa simultaneamente através da figura da interpelação ideológica, isto é, ele não se constitui como origem ou causa em si mesmo. O centro da relação, portanto, não está nem no eu nem no tu, mas no espaço discursivo criado entre ambos. O sujeito só constrói sua identidade na interação com o outro (BRANDÃO, 2002, p. 62).

Orlandi (2002) postula que a Análise do Discurso (AD) compreende a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral constitutivo do homem e da sua história e que:

Por esse tipo de estudo se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se. A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base de produção da existência humana (p. 15).

No mesmo sentido, Brandão (2002, p. 12) concebe a linguagem como elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade e como forma de engajá-lo na própria realidade. Para a autora, a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais. E, portanto, seu estudo não pode estar desvinculado de suas condições de produção.

O traço mais característico do discurso é, portanto, sua natureza social na medida em que: (a) como seres humanos usamos a linguagem em relação a nós, isto é, o discurso tem uma natureza dialógica; e (b) construímos o mundo e as pessoas nas circunstâncias culturais, institucionais e históricas nas quais estamos situados, isto é, o discurso tem uma natureza socio-construcionista (MOITA LOPES, 2002).

Outro traço da natureza social do discurso é o fato de que ao mesmo tempo em que levamos em consideração a alteridade quando nos engajamos no discurso, também podemos alterar o outro e o outro pode nos modificar:

Ao mesmo tempo em que consideramos as identidades dos participantes discursivos, estamos também (re)construindo as identidades deles nas práticas discursivas nas quais estamos envolvidos e eles estão (re)construindo as nossas através do discurso (MOITA LOPES, 2002, p. 94).

A alteridade molda o que dizemos e, da mesma forma, como nos percebemos à luz do que o outro representa para nós: a identidade não é uma qualidade inerente de uma pessoa, ela nasce na interação com os outros, isto é, as práticas discursivas moldam nossas identidades sociais. Moita Lopes (2002, p. 95) afirma que “o gênero não é fixado antes da interação social, mas é construído na interação”. Em outras palavras, as identidades são construídas no discurso, sendo, portanto fragmentadas, contraditórias e ambíguas.

O grande desafio da educação contemporânea é promover uma educação calcada na necessidade de ouvir as vozes dos que estão às margens para produzir alternativas sociais, que contribuam com uma “sociedade mais humana, mais delicada com a natureza e com as pessoas” (MUSHAKOJI *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 86).

Esse enfrentamento, compreendido idealmente numa perspectiva em que o outro é o eu revelado, é postulado no legítimo aspecto da filosofia Ubuntu, em que “eu sou por causa de você”, “uma pessoa é uma pessoa porque ela reconhece os outros como pessoas”. Nesse sentido, eu sou humano porque eu pertencço, eu sou mulher porque eu pertencço. O outro é sempre necessário, biológica e culturalmente para a afirmação da identidade que se revela no espaço das diferenças. Esse entendimento nos permite pensar em uma vida social reinventada.

Em outras palavras, a questão que se coloca é como lidar com a diferença com base na compreensão de nós mesmos como outros, opondo-se, portanto, ao “privilegio ocidentalista de um si-mesmo fechado e homogêneo e daqueles que são iguais” (Venn, 2000: 234), defendendo a responsabilidade e a solidariedade para com o outro na vida social e em novas formas de conhecer (MOITA LOPES, 2006, p. 89).

Por outro lado, esse sentimento de pertença, velado, apagado, disfarçado na sociedade, ocasiona um acentuado conflito de identidade, que desemboca num gritante efeito discriminatório, preconceituoso e excludente entre as pessoas e os povos. O sentimento de pertencimento é a maior razão pela qual se formam grupos, comunidades, sociedades. Todas as pessoas, através da identificação, sentem a necessidade de fazer parte, de pertencer.

É a essa problemática, que permeia a vida, que segrega, que desestimula as esperanças, que a escola não pode ficar indiferente. A escola, enquanto espaço social onde se concentra uma grande diversidade cultural, tem a responsabilidade de pensar a diferença e fazer dela um instrumento metodológico de ação que repercute na vida de seus alunos preparando-os para participar da dinâmica social, como cidadãos críticos, conscientes e atuantes. Isso implica pensar a afetividade e seus muitos desdobramentos na percepção do outro, nos estudos da diferença, da sexualidade. O afeto, as emoções e os sentimentos presentes nas práticas sociais são fundamentais para desenvolvimento da identidade e de uma sexualidade saudável e positiva.

O termo afetividade, segundo o dicionarista Ferreira (2000, p. 20), compreende o “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou de tristeza”. Esse conceito amplo envolve vivências e formas de expressões humanas mais complexas, desenvolvendo-se com a apropriação dos sistemas simbólicos culturais pelo indivíduo, que vão possibilitar sua representação, mas tendo

como origem as emoções. Nesse processo, a afetividade envolve as vivências e as formas de expressão mais complexas e humanas, gera emoção, sentimento e paixão:

O desenvolvimento da afetividade e o da sexualidade estão intimamente relacionados: ambos são construídos pela cultura, são fatores socioculturais, ou seja, contribuem para a construção da identidade e da singularidade de cada pessoa, formam-se a partir das vivências de auto-percepção e reconhecimento do corpo, são vivências que fazem parte da vida do ser humano desde o seu nascimento e se estendem por toda a vida (WALL, 2010, s/p).

Como a escola compreende e trabalha a diversidade? De quais estratégias pedagógicas a escola lança mão para criar um espaço de diálogo e oportunidade de inserção social para seus educandos? Essas são questões instigantes.

Para a construção da escola que trabalha a diversidade e prima pela inserção social dos seus educandos, tem que se lançar mão do diálogo que estabelece a importância do plural, do multicultural. Silva (2000) aponta que, nos últimos anos, as questões do multiculturalismo e da diferença têm ocupado espaço na teoria educacional crítica e até mesmo nas pedagogias oficiais, e que, mesmo tratadas de forma marginal, como temas transversais, essas questões são reconhecidas.

No entanto, ao problematizar a questão da identidade, enfatizando a diferença, Silva (2000) aponta para as lacunas existentes para a compreensão pedagógica da construção social da identidade, imprescindíveis para os tempos atuais:

Em geral, o chamado “multiculturalismo” apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessa perspectiva, a ideia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença (SILVA, 2000, p. 73).

Dessa forma, uma ação pedagógica realmente pautada pelo respeito à diversidade cultural deve ter como princípio uma política curricular da identidade e da diferença. Assim, partimos da compreensão da “impossibilidade de um eu existindo sozinho”, no embate social, da dinâmica das vivências, em que as atitudes, as posturas e posições se revelam nos espaços discursivos da identidade e da diferença e não nas ciências separadas das práticas sociais. De acordo com Moita Lopes (2006, p. 89), que direciona a abordagem a que nos dispomos investigar,

Esse é, em última análise, um projeto ético de renovação ou de reinvenção de nossa existência que as áreas de investigação têm de abraçar, e, ao mesmo tempo, um projeto social e epistemológico, ou talvez epistemológico porque social, diferindo de muitas tradições que separavam a produção do conhecimento do ser social.

Para o autor, no estudo da diversidade, se situarmos os sujeitos em suas práticas discursivas, fica evidente a relevância do processo sócio - histórico de construção de seus corpos e de sua conduta social, fica evidente também como os sentidos e crenças produzidos em relação a eles compõem no momento da interação. Nessa perspectiva, procuramos, neste estudo, articular o linguístico com o social, o cultural e o histórico, de modo que essas dimensões permitam ancorar nossas análises em relação à produção de efeitos de sentidos que

traduzam aspectos reveladores das performances de gênero ou de orientação sexual, sob a ótica dos docentes pesquisados e seus posicionamentos discursivos face aos procedimentos etnográficos utilizados na investigação.

Para a geração dos dados que nos possibilitaram fazer a análise, adotamos como procedimento de pesquisa rodas de conversa, realizadas entre a pesquisadora e docentes, espaços que se constituíram como verdadeira geografia da verdade (FOUCAULT, 1999). Assim, visando a uma discussão profícua, conduzimos os debates a partir das proposições a seguir relacionadas: (a) Apresentação da temática, a partir de pontos divergentes; (b) Relevância do tema para o convívio familiar, escolar e social; (c) Relatos de casos e evidências presenciadas no âmbito escolar; (d) Exercício da docência e seu alcance social; e (e) Sugestões e possibilidades de enfrentamento dos preconceitos e discriminações na escola. Para o texto aqui apresentado, trouxemos relatos de episódios registrados no contexto escolar.

Para adentrarmos o universo investigativo apoiados no desejo de problematizar a importância de pensar outras sociabilidades para a vida social – principal projeto político da atualidade, segundo Moita Lopes (2006) –, entendemos que se faz necessário atentar para a não opacidade das palavras e dos discursos, o que significa estar atento a não naturalização das mais diversas relações sociais que produzem desigualdades, que têm levado a (in)tolerâncias, tais como práticas discriminatórias que poderão ter consequências como a evasão escolar, o baixo desempenho em sala de aula, entre outros resultados que carecem de urgentes reflexões e mudanças, sobretudo para o conviver com a pluralidade cultural.

GÊNERO/SEXUALIDADE: POSICIONAMENTOS DISCURSIVOS EM RELATOS DE DOCENTES

Antes do surgimento do termo “gênero”, o termo “sexo” incluía as categorias biológica e social. Hoje, porém, o termo representa a marca biológica, a caracterização genética e natural, formada “a partir da aquisição evolutiva da espécie humana como animal” (BATISTA, 2008, p. 97). Essa percepção ambígua, confusa relativa à terminologia das palavras gênero, sexo e sexualidade se mantém até os dias atuais.

É necessário refletir sobre os equívocos conceituais recorrentes, no que concerne, também, à noção de sexualidade. A sexualidade se institui como o conjunto dos fenômenos da vida sexual, conceito cultural, formado tanto pela qualidade como pela significação do sexo (BATISTA, 2008). Para Foucault (1988, p. 100):

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder.

Foucault (1988) evidenciou em sua obra “História da Sexualidade: vontade do saber” como na sociedade moderna nasce, por volta do século XVIII, uma incitação política, econômica, técnica, a falar de sexo. Ou seja, nega a teoria vigente sobre a repressão do sexo, afirmando que na sociedade moderna cada vez mais vai se falar sobre o assunto.

De fato, se fala muito, a partir de pontos de vista diferentes e com objetivo de obter outros efeitos, e é nesta prática que a identidade sexual dos sujeitos é (re)constituída. Para Foucault (1988), a sexualidade é vista como um construto histórico, social e cultural e não como um dado natural, como assim era definida:

[...] como sendo, “por natureza”, um domínio penetrável por processos patológicos, solicitando, portanto, intervenções terapêuticas ou de normalização; um campo de significações a decifrar; um lugar de processos ocultos por mecanismos específicos; um foco de relações causais infinitas, uma palavra obscura que é preciso, ao mesmo tempo, desencavar e escutar (FOUCAULT, 1988, p. 67).

Ou seja, a sexualidade é apresentada como dado natural que o poder tenta controlar, ou como um domínio que o conhecimento tenta gradativamente desvendar. Assim, enquanto construção histórica, concebida em determinado tempo, época específica, num certo contexto, a sexualidade é, como denomina Foucault (1988), um “dispositivo histórico”, uma invenção social, constituída de variados discursos sobre o sexo, os quais normatizam, regulam e produzem “verdades”.

Essa discussão é indispensável para efeito de análise do corpus da pesquisa, em que consideramos duas categorias discursivas para melhor elucidar o detalhamento dos efeitos de sentidos gerados nas rodas de conversas. As discursividades foram distribuídas nas seguintes categorias: (1) gênero e sexualidade e (2) relação família-escola. Os discursos da categoria gênero e sexualidade evidenciam a dificuldade de distinguir as identidades e como o comportamento é decisivo para marcar as diferenças. A noção de identidade é aqui concebida como construção sociocultural que leva os indivíduos a identificarem seu pertencimento a um grupo em razão das representações que lhe são atribuídas ou que eles atribuem a si mesmos. Ela é inacabada, está sempre em construção (BAUMAN, 2003; HALL, 2003, 2005). Entendemos, assim, que não há mais conceitos sólidos, nem identidades fixas.

Nos relatos dos professores, as materialidades linguísticas produzem efeitos de sentido que traduzem ora incertezas ora dualidades. Nesse entendimento, apreendemos que, ao se referirem aos tipos de vestimentas e acessórios utilizados pelos discentes, os professores elaboram sentidos de que as indumentárias revelam a orientação sexual e dizem sobre a sexualidade da criança/do adolescente. A seguir, atentemos para a fala do professor Citrino⁶:

- (01) [...] hoje em dia é muito difícil você definir quem é homossexual ou quem não é, porque se você for considerar a cor do cabelo que se tá pintado ou não, as luzes, o brinco, a calça justa, o sapato colorido, é difícil e já vem a carga de preconceito, a cor rosa que é usada [...]

As representações de gênero/sexualidade que consistem na compreensão das diferenças corporais e sexuais que culturalmente se estabelecem na sociedade, ideias e valores sobre o que é ser homem ou mulher, estão diretamente relacionadas às formas como as pessoas concebem os diferentes papéis sociais e comportamentais relacionados aos homens e às mulheres, estabelecendo padrões fixos daquilo que é próprio para o feminino bem como para o masculino, de modo a reproduzir regras como se fosse um comportamento natural do ser humano, originando condutas e modos únicos de se viver sua natureza sexual.

A esse respeito, afirma Louro (1997, p. 64-65):

[...] teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia. Se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprias/os envolvidas/os nesses

⁶Para resguardar a identificação dos professores, atribuímos nomes fictícios.

arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil. Trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredadas(os) e que, portanto, também nos dizem respeito.

Em meio às dificuldades vivenciadas pelos docentes face às combinações de gênero e sexualidade, o professor Opala se utiliza de recursos linguísticos que produzem sentidos que expressam o dilema vivido por um aluno que vagueia entre um polo e outro, na incerteza da identidade sexual ou pelo receio de enfrentar essa transitoriedade:

- (02) Mas veja, uma pessoa que tem numa faixa etária de 13 a 17 anos, um dia chega de homem, no outro chega de mulher na escola, todo pintado, todo de vermelho, parecendo uma pomba-gira... Fica difícil... tem que ter preparação para encarar.

Em outro momento, o professor discorre:

- (03) [...] tinha um “Romeo”, [alusão a Romeo, apresentado na reportagem da revista Nova Escola⁷, que serviu de introdução à discussão da roda de conversa] porque ele fazia questão de ir com uma gladiadora, né? Aquela sandália de mulher. E colocava uma roupinha, você sabe né? Então eu cheguei até mesmo a conversar com ele: Veja só, você está preparado para enfrentar a sociedade? Porque, assim, você vê, até a própria escola, a própria escola tem aquele preconceito com... A própria escola tem preconceito com esse tipo de ... a própria escola quer expulsá-lo, é. Na verdade, se você quer assistir aula, você pode ficar à vontade no seu canto, que ninguém vai mexer com você. Agora, se você quer aparecer... vai ficar difícil. Você está preparado pra isso?

No primeiro relato do professor Opala, apreendemos sentidos relacionados à questão de gênero, traduzidos no fragmento: [...] um dia chega de homem, no outro chega de mulher. A fala do professor revela sentidos do seu receio de que o aluno sofra em decorrência de sua “escolha identitária”, tendo em vista que, para o docente, o aluno não tem a maturidade necessária para lidar com as situações resultantes do preconceito, do sexismo. Dessa forma, no segundo relato, o professor resume esse cuidado com o aluno quando se dirige a ele, indagando: [...] você está preparado para enfrentar a sociedade?

Contudo, esse cuidado do professor ao comparar o comportamento do aluno a uma entidade religiosa do candomblé expressa sentidos de atitude também preconceituosa ou (in)tolerante, agora voltada para a religiosidade. O posicionamento do professor poderá ocasionar insegurança ao discente, uma vez que também ressalta sanções que poderão advir diante de padrões definidos nas esferas sociais. Segundo Louro (1997), nós educadores e educadoras nos sentimos pouco à vontade quando somos confrontados com as ideias de incertezas, preferimos contar com referências seguras, direções claras e inequívocas no nosso agir pedagógico.

Ao dizer que o aluno se assemelha à Pomba-gira, e mencionar que ele veste a roupinha, usa a gladiadora, o professor Opala parece reconhecer que o aluno subverte as certezas, assusta, foge à centralidade, esse sujeito é o excêntrico. Mas o que deve ser questionado, nesse contexto? As subjetividades atribuídas? A formação discursiva⁸? Louro (1997) assinala que,

⁷ Revista Nova Escola. São Paulo: Editora Abril, ano 30, N° 279, fevereiro de 2015.

⁸ A formação discursiva pode ser descrita como “aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2001, p. 43).

muito mais que o sujeito, o que deve ser questionado é toda uma noção de cultura, ciência, arte, ética, estética, educação, que associa as identidades a partir de um perfil normatizado por um padrão do homem ocidental, heterossexual e de classe média.

As identidades culturais obrigam a reconhecer que a cultura, longe de ser homogênea e monolítica, é, de fato, complexa, múltipla, desarmoniosa, descontínua. Muitos afirmam, com evidente desconforto, que essas novas identidades ex-cêntricas passaram não só a ganhar importância nestes tempos pós-modernos, como, mais do que isso, passaram a se constituir novo centro das atenções. Não há como negar que outro movimento político e teórico se pôs em ação, e nele as noções de centro, de margem e de fronteira passaram a ser questionadas. É preciso, no entanto, evitar o reducionismo teórico e político que apenas transforma as margens em um novo centro (LOURO, 2010).

Na segunda categoria, que denominamos relação família/escola, observamos a confluência de vozes discursivas que remetem para a importância dessas instituições realizarem suas práticas em consonância com práticas discursivas cujos sentidos expressam posições de que os jovens reflitam sobre sua sexualidade, bem informados e apoiados na sua orientação sexual.

De acordo com o professor Citrino, três alunos, duas meninas e um menino, relataram as dificuldades por eles experienciadas em relação as suas identidades de gênero/sexualidade. O diálogo entre professor e alunos revela que, ao mesmo tempo em que o aluno pede ajuda, o professor alega que as atividades pedagógicas impedem que os docentes se envolvam com esses arranjos também escolares, como alerta Louro (1997). São enunciados do relato do professor:

- (04) Eu fiquei...O que dizer? O que falar? Ai vem uma carga horária muito grande, a gente não tem tempo para falar com outro professor, com alunos, isso passou quase um mês para poder chegar o momento de chamar eles um a um pra conversar.

O aluno novamente recorre ao professor solicitando para que interceda junto a sua mãe com o propósito de revelar a sua constituição identitária de gênero/sexualidade:

- (05) Professor, me ajude, eu descobri que eu gosto de menina. Eu gosto de menino. E o depoimento deles, assim: professor e aí? Eu descobri o que eu sou, o senhor fala com a minha mãe? Todo mundo sabe, minha mãe não sabe ainda. Meu pai sabe, desconfia, mas não quer aceitar. E aí? Você fala com ela? Essa abertura tem que haver, né?

Mas novamente o professor Citrino ressalta a dificuldade, ou a falta de tempo para ouvir o aluno quando ele deseja contar suas experiências vivenciadas no cotidiano:

- (06) Que pena a gente não ter tempo para ouvir nossos alunos. Não só sobre a sexualidade, mas em todos... Experiência da vida cotidiana que eles querem contar, querem falar com a gente, mas a gente não tem tempo para ouvir.

Em outro momento, Citrino se utiliza de enunciados que produzem sentidos em torno do papel do professor na tarefa de, além de informar ou ministrar conteúdos, por em práticas procedimentos de disciplinamento e normalização (FOUCAULT, 1999); a ele também é atribuída a tarefa de promover a inclusão, constituir sujeitos para o exercício da cidadania:

- (07) Muitas vezes a gente percebe o seguinte, que o pai desistiu dele, a mãe, a vó, a tia... eles só têm a gente como professor e a gente vai desistir deles também? Antes de ser homossexual, antes de ter qualquer opção assim, é um ser

humano, é reponsabilidade nossa formar cidadão, independente da sua sexualidade, para que ele respeite e seja respeitado.

Para Foucault (1988, p. 12), “se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada”, essa transgressão, dita pelo autor, aplica-se aos alunos que subjugavam Douglas, a alunos que sentem a necessidade de falar, essa repressão encontra vazão nos desenhos de genitálias nas paredes, carteiras, e em relação ao outro encontra vazão na intolerância, na zombaria que maltrata, fere, mas que traz uma diversão, um prazer, para aquele que transgride.

Os enunciados que compõem a fala dos alunos são constituídos por materialidades linguísticas que produzem efeitos de sentidos que traduzem a preocupação com a reação da família:

- (08) Eu descobri o que eu sou, o senhor fala com a minha mãe? Todo mundo sabe, minha mãe não sabe ainda. Meu pai sabe, desconfia, mas não quer aceitar.

Percebe-se, nesse momento, o papel do docente como figura detentora de confiança, de credibilidade, para exercer a função de orientar, apoiar em lacunas deixadas pela família. O professor exerce um papel importante como mediador dos afetos, crenças e valores dos discentes. Diante do pedido de ajuda do aluno para revelar para seus pais sua orientação sexual, Citrino vê-se sensibilizado e justifica o não envolvimento com essa questão devido à falta de tempo.

Ao indagar e a gente vai desistir deles também? o enunciado produz efeitos de sentidos que indiciam a formação discursiva do professor frente à situação, pois as mediações estabelecidas pelos docentes envolvem a (re)constituição das identidades dos alunos, contribuem para suas atitudes sexuais, e, em muitos casos, ressocializam, reintegram ou promovem a constituição de identidades.

Ao trazer para si a responsabilidade de educar a partir das formulações e conveniências próprias de um ente familiar, embora não se aperceba, Citrino evoca para si a problemática que diz respeito ao outro, mas que o constitui enquanto educador, enquanto sujeito solidário e fraterno, no seu dever de agenciar para o exercício da cidadania. Essas possibilidades enunciadas nos permitem apreender sentidos de que é possível construir novas sociabilidades. E a educação é mola propulsora da reinvenção das realidades sociais.

Devemos lembrar, nesse contexto, das formulações de Foucault sobre a família, que, no século XVIII, se tornou um lugar obrigatório de afetos, de sentimentos, de amor. O filósofo fala, ainda, de uma “família reorganizada, com laços mais estreitos, intensificada com relação às antigas funções que exercia no dispositivo de aliança [...] a família é o cristal no dispositivo de sexualidade: parece difundir uma sexualidade que de fato reflete e difrata” (FOUCAULT, 1988, p. 105). É essa a família, a base sobre a qual se incluem as demais instituições, e não o contrário; ela é uma das instituições exemplares do exercício do disciplinamento moderno em relação à sexualidade, a que, implicitamente, os discursos dos docentes se referem.

Mas, e a escola? O professor Safira enuncia:

- (09) A escola, pelo lado pedagógico, pelos nossos comentários, sabe que existe, né? E sabe que o problema atrapalha, o problema que eu falo é o não reconhecimento, é de não aceitar que o aluno faça isso, atrapalha o desempenho educacional do aluno no seu dia a dia, em sala de aula.

Em outro trecho, diz Safira:

- (10) O problema do preconceito não é o reconhecimento da sexualidade, nós professores, a gente sabe que existe. Não existe, na escola? E sabemos que a escola aumenta esse problema quando não pratica isso no dia a dia, não trabalha, nem em projetos, nem em disciplina, ou seja, não faz a inclusão. Então se não faz a inclusão, automaticamente está fazendo a exclusão, não é verdade? Então se o problema existe desse preconceito, então a gente sabe disso, chegamos a um denominador comum, que é a sexualidade, [...] precisa ser aplicado ou por projeto, bimestralmente, ou como uma disciplina, mas tem que existir, porque do jeito que está, professor de matemática, de língua portuguesa, geografia, ter a função de tratar essa questão em sala de aula não dá tempo.

Ainda a esse respeito, a professora Ágata discorre:

- (11) E mais, porque a própria escola não está, muitas vezes, preparada para receber, para lidar com essa situação.

Os relatos dos professores são permeados por discursividades que pressupõem que a orientação sexual nas escolas é fundamental para que os jovens possam falar sobre sua sexualidade, se conhecendo e se constituindo como sujeitos reflexivos. Apontam que a escola deve ser promotora de ações que visem ao autoconhecimento por parte dos alunos. Reflexão também feita por Moita Lopes (2002, p. 91), apoiando-se em Foucault, “as escolas, por exemplo, determinam em grande parte não somente o que as pessoas fazem como também quem são, serão, e podem ser”. Destarte, as escolas são lugares democráticos, é essencial que haja oportunidades para que seus atores possam ensaiar novas formas de ser e habitar o mundo em que vivem.

PALAVRAS FINAIS

Nesse artigo, procuramos analisar preliminarmente discursividades em narrativas de professores de uma escola pública de um município da Paraíba, sobre questões relacionadas a gênero e sexualidade. Em muitas dessas narrativas, apreendemos efeitos de sentidos que apontam que o assunto é silenciado na escola, e, quando abordado, é somente sobre o prisma da saúde sexual, em forma de palestra por profissionais da saúde. Os docentes destacaram as dificuldades apresentadas para tratar de temas relacionados com matrizes identitárias atinentes à orientação sexual. No entanto, são conscientes de suas posições de mediadores, e do quanto podem contribuir para efetivar nas escolas ações para que as práticas discursivas produzidas e circulantes no contexto escolar sejam (re)significadas, dando espaço para a inserção das diferenças socioculturais nos seus currículos e em atividades pedagógicas por elas realizadas.

A tarefa mais urgente da contemporaneidade é educar para a diversidade, promovendo uma educação voltada para as diferenças, para a compreensão do outro como necessário, do outro como fundamental, que nos constitui e sem o qual a nossa identidade não se define. Trata-se, portanto, de fazer da escola uma estrutura de socialização, embasada em aspectos afetivos, cujo exercício individual deverá ser garantido sem, contudo, colidir com os direitos e as garantias dos demais, de modo a que possa ser exercida e respeitada a liberdade de cada um. Com o cuidado de não colocar no centro quem está à margem e colocar à margem quem está no centro. Deve haver equilíbrio nessa relação. Uma estrutura de socialização que deve

defender a existência de uma plataforma ética e conceitual da diversidade moral e do pluralismo, de forma que se estabeleça, um relacionamento satisfatório para todos.

Acreditamos que, munidos de um sentimento comum – a outridade – que compreende a vivência com e a partir do outro, com suas possibilidades e impossibilidades, sua completude e sua incompletude, suas diferenças, podemos atingir o exercício de amor, esse bem tão precioso e indispensável ao exercício de uma verdadeira relação interpessoal de promoção humana e de comunhão de vida.

Não se trata de querer defender uma pedagogia do amor (ou se trata?), trata-se de defender um comportamento que vislumbre uma nova forma de olhar o outro, pois o amor é capaz de transformar a diferença do outro na mais bela expressão da vida. É isso que defendemos, a diversidade como a mais bela expressão da humanidade. A tarefa de superação de preconceitos e desigualdades atravessa essa *expertise*, possibilitando a construção de novas relações intersubjetivas, culminando assim no desenvolvimento de uma cultura participativa, democrática, em que a alteridade possa ser respeitada, especificamente no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BATISTA, C. A. **Educação e sexualidade: um diálogo com educadores**. São Paulo: Ícone, 2008.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: JZE, 2005.

BRANDÃO, H. H. N.. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Unicamp, 2002.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Positivo, 2000.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte, UFMG, 2003.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, p. 41-52, 2010.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos.** Campinas - SP: Pontes, 2001.

_____. **Gesto de leitura: da história ao discurso.** 3. ed. Campinas: Unicamp, 2002.

SILVA, T. T. (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WALL. Afetividade x sexualidade. **Ciências/Biologia associadas ao cotidiano**, 5 dez. 2010. Disponível em: <<http://cienciasbiobartotiawall.blogspot.com.br/2010/12/afetividade-x-sexualidade.html>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

Submetido em: Dezembro de 2017.

Aprovado em: Fevereiro de 2018.