



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS EM EDUCAÇÃO – CCAE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ELISSANDRA MARIA CONCEIÇÃO DE BRITO

A DIVERSIDADE SEXUAL NO CONTEXTO ESCOLAR:
discursividades em narrativas docentes

MAMANGUAPE – PB
2015

ELISSANDRA MARIA CONCEIÇÃO DE BRITO

**A DIVERSIDADE SEXUAL NO CONTEXTO ESCOLAR:
discursividades em narrativas docentes**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, como requisito final para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Marluce Pereira da Silva.

B862d Brito, Elissandra Maria Conceição de.
A diversidade sexual no contexto escolar: discursividades
em narrativas docentes / Elissandra Maria Conceição de Brito.-
Mamanguape-PB, 2015.
102f. : il.
Orientadora: Marluce Pereira da Silva
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCAE
1. Educação sexual. 2. Diversidade sexual – campo
educacional. 3. Sexualidade. 4. Orientação sexual. 5. Práticas
sociais. 6. Discursividades.

UFPB/BC

CDU: 37.03(043)

ELISSANDRA MARIA CONCEIÇÃO DE BRITO

**A DIVERSIDADE SEXUAL NO CONTEXTO ESCOLAR:
discursividades em narrativas docentes**

Trabalho dissertativo apresentado no dia 27/08/2015, pela mestranda Elissandra Maria Conceição de Brito e avaliado pela Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Marluce Pereira da Silva – CCAE/UFPB
Orientadora

Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda – CCAE/UFPB
Examinador Interno

Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro – PROFLETRAS/UFCG
Examinador Externo

MAMANGUAPE – PB
2015

A vida se desdobra
Eu me dupliquei.

Depois de você
Passei a ser duas

Uma que cala,
Uma que grita.

Uma que acalma,
Uma que agita.

Uma que sai,
Uma que fica.

Uma que separa
Uma que unifica.

Uma é indie rock
Uma é in concert

Uma é all star azul
Uma é salto alto vermelho

Uma é rímel e batom
Uma é espelho

Uma que é bruma
Uma que é espuma

Depois de você
Sou umas

Há um eu
fora de mim.

A minha filha, Aimée Antônia,
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que nada podemos alcançar sem o outro. Sou grata:

À minha orientadora, professora doutora Marluce Pereira da Silva, pelas posições corajosas, tranquilidade, generosidade, humildade e sabedoria que tornou essa orientação completa. Com ela aprendi não só a me encantar com a linguagem enquanto prática social, mas, também aprendi que a franqueza pode ser dura, porém dócil, espontânea, leve e bem-humorada. Verdades, que levarei comigo por toda a vida.

Ao Professor Joseval dos Reis Miranda, pela seriedade e competência, pelas valiosas contribuições a este trabalho e a minha formação de pesquisadora iniciante.

Ao professor Onireves Monteiro de Castro, pelo olhar cuidadoso e contribuições de grande relevância, que me permitiram avançar na pesquisa.

Ao Professor Jhef Costa pela atenção a mim dedicada, sempre que preciso.

Ao Professor Ricardo Carvalho, meu amigo, pelas mãos sempre estendidas e por me salvar dos meus temporais.

Ao professor Everaldo Ribeiro, amigo de todas as horas.

Ao professor Junior Santos, ao professor Valdeci e à professora Myrtes pela disponibilidade, carinho e contribuições.

À Ana Paula, Clécia, Patrícia, Adélia e Aldenice pelas muitas parcerias ao longo do curso. Por sempre me enxergarem melhor do que sou.

A Gerson e a Iolanda, irmãos de coração, que a vida me presenteou.

À dona Maria e Seu Manoelzinho, que cuidam de mim e dos meus.

A Assis Brito, meu marido, exemplo de superação. Mesmo acamado, sem poder desfrutar de seus movimentos físicos, acompanha meus sonhos.

À minha mãe, Dona Lia, sem a qual nenhuma das minhas vitórias seriam possíveis.

À minha vó Julia, que me ensinou a maior das lições: amar e acreditar, além daquilo que os olhos podem ver. Saudades que não passam.

A Deus, porque “Quando me esqueci que era alguém na vida, Teu amor veio me relembrar” Obrigada, Senhor! Tudo é para Tua honra e Tua Glória!

O outro já foi suficientemente massacrado. Ignorado Silenciado. Assimilado. Industrializado. Globalizado. Cibernetizado. Protegido. Envolto. Excluído. Expulso. Incluído. Integrado. E novamente assassinado. Violentado. Obscurecido. Branqueado. Anormalizado. Excessivamente normalizado. E voltou a estar fora e a estar dentro. A viver em uma porta giratória. O outro já foi observado e nomeado o bastante como para que possamos ser tão impunes ao mencioná-lo e observá-lo novamente. O outro já foi medido demais como para que tornemos a calibrá-lo em um laboratório desapaixonado e sepulcral.

(SKLIAR, 2003, p. 29)

RESUMO

A diversidade sexual é uma questão relevante, que está no centro das atenções de pesquisas realizadas, tanto no campo da educação, como em outros relativos às ciências sociais e humanas. No Brasil, as questões relacionadas a orientação sexual foram materializadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na forma do tema transversal, no volume 10, Pluralidade Cultural e orientação sexual a ser desenvolvido por todas as disciplinas e atividades pedagógicas da escola. O objetivo geral desta pesquisa é investigar os posicionamentos discursivos de professores(as) do município de Itapororoca-PB, face as situações vivenciadas atinentes as questões de sexualidade no cotidiano escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, inscreve-se na linguística aplicada e orientada teoricamente pela análise do discurso, Orlandi (2003), pelas teorizações de Foucault (1988) e Louro (1997). Foram analisados os dados gerados de questionários, e de roda de conversas com os professores. As análises das narrativas dos(as) educadores(as) demonstraram a necessidade de ações que proporcionem o con(viver) com a pluralidade cultural, em especial com as temáticas relacionadas à diversidade sexual, apontaram para a dificuldade dos professores em lidar com essas questões no cotidiano da escola. Entre as dificuldades assinaladas estão: o tabu que impera na sociedade, os conflitos de percepção, escassez de tempo para um diálogo mais efetivo com o aluno, falta de um conhecimento mais aprofundado sobre a temática, entre outros resultados apresentados, que embasam uma proposta de intervenção para professores/as de língua portuguesa. A pesquisa representou um desafio epistemológico, na busca de ressignificar o olhar em favor da reinvenção da vida social.

Palavras-chave: Diversidade. Sexualidade. Práticas sociais. Discursividades.

ABSTRACT

Sexual diversity is a relevant issue at the center of attention of researches conducted both in education and in other related to social sciences and humanities. In Brazil, the issues related to sexual orientation were materialized in the National Curriculum Parameters (PCNs) in the form of transversal theme, in volume 10 Cultural Plurality and sexual orientation to be developed by all pedagogical subjects and activities of school. The overall objective of this study is to investigate the discursive positions of teachers in the municipality of Itapororoca-PB, face the situations experienced relating to issues of sexuality in everyday school life. It is a qualitative ethnographic research, enlists in applied linguistics and theoretically-oriented by discourse analysis, Orlandi (2003), by the theorizing of Foucault (1988) and Louro (1997). The data resulting from the questionnaire were analyzed, these data were supplemented through circle of conversations with teachers. The analysis of the narratives of the participants educators of the investigation demonstrated the need for actions that provide the live (live together) with cultural diversity, in particular the issues related to sexual diversity, pointed out the teachers' difficulty in dealing with these issues in the school routine. Among these difficulties are: the taboo that prevails in society, the perception conflicts, lack of time for a more effective dialogue with the student, lack of a deeper knowledge on the subject, difficult to identify whether the student's behavior, dress, mannerisms etc., are traces of their sexual orientation, among others presented results that support an intervention proposal for Portuguese language teachers. This study represented an epistemological challenge in seeking for new meaning in the look for the reinvention of social life.

Keywords: Diversity. Sexuality. Social practices. Discursivities.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 – Opinião dos professores de como a pluralidade cultural deve ser tratada	42
Gráfico 2 – Opinião dos professores acerca de como a cultura negra deve ser estudada	42
Gráfico 3 – Posicionamento dos professores acerca das questões raciais	43
Gráfico 4 – Opinião dos professores acerca das situações de desigualdade e discriminação presentes na sociedade	43
Gráfico 5 – Opinião dos professores acerca de como a expressão verbal se relaciona com questões raciais	44
Gráfico 6 – Opinião dos professores acerca de como a pluralidade cultural é trabalhado em sala de aula	44
Gráfico 7 – Opinião dos professores acerca do acervo da biblioteca sobre questão social	45
Gráfico 8 – Opinião dos professores acerca do trabalho docente sobre as questões relacionadas à diversidade cultural	45
Gráfico 9 – Opinião dos professores acerca do trabalho docente sobre as questões de diversidade de gênero	46

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1– Evolução do ser humano até o cidadão	33
Quadro 2 – Atividades das oficinas	77

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	DIVERSIDADE, DIREITO E EDUCAÇÃO	17
2.1	Estado da arte	17
2.2	Aportes teóricos	20
2.3	Educação e direito	25
2.4	Direito e cidadania	29
3	PERCURSOS METODOLÓGICOS	35
3.1	Contexto da pesquisa	38
3.2	Geração de dados: procedimentos	40
4	ANÁLISE DAS DISCURSIVIDADES DOS RELATOS DOS DOCENTES NA RODA DE CONVERSA	50
4.1	Gênero, sexo e sexualidade	50
4.2	Análise das discursividades dos professores	52
5	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	67
5.1	Circuito metodológico de oficinas: con(viver) com a diversidade	76
5.1.1	Apresentação	76
5.2	Objetivo geral	76
5.3	Objetivos específicos	76
5.4	Organização das atividades	77
5.5	Procedimentos de trabalho	79
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
	REFERÊNCIAS	88
	APÊNDICE	93
	ANEXO	101

1 INTRODUÇÃO

O futuro nunca se anima a ser todo presente sem antes ensaiar, e esse ensaio é a esperança.

(Borges, 2008, p.13)

Durante todo o século XX e início do século XXI ganharam maior publicização as lutas pela igualdade de gênero, étnico-racial assim como a sexual, pelo respeito à diversidade. Todavia, ainda perduram de forma naturalizada condutas e práticas sociais discriminatórias na sociedade. Nos últimos anos no Brasil, as estatísticas apontam maior acesso dos cidadãos aos seus direitos. No entanto, essas estatísticas também assinalam que outros desafios se revelam, como por exemplo, a ampliação do acesso à educação básica, como também ao reconhecimento e valorização da diversidade.

As discriminações de gênero, étnico-racial 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.

Jahn (2011), em matéria publicada na Revista Educação, destaca resultados da pesquisa Preconceito e discriminação no ambiente escolar encomendada do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) junto a 501 escolas públicas do país. A investigação objetivou oferecer informações relevantes a entidades governamentais com vistas à definição de políticas e estratégias de ação que promovam a diversidade e a mitigação do preconceito, e da discriminação, nas escolas públicas brasileiras. E ao mesmo tempo propiciar o aprofundamento de investigações acerca do preconceito e da discriminação em suas diversas manifestações.

Os resultados da pesquisa, divulgados em junho de 2009, mostraram dados significativos sobre o preconceito instaurado no contexto escolar brasileiro. Em meio a 18,5 mil entrevistados, entre eles alunos, professores, funcionários e pais, 99,3% evidenciaram algum tipo de preconceito de natureza- étnico-racial, socioeconômico, de gênero, geração, orientação sexual ou territorial ou ainda em relação a pessoas com algum tipo de necessidade

especial. Os dados da pesquisa ainda apontaram que os tipos de preconceitos que mais prevaleceram numericamente aparecem relacionados a: (i) pessoas com necessidades especiais (96,5%); (ii) diferenças étnico-raciais (94,2%); (iii) diferenças de gênero (93,5%). A pesquisa ainda revelou que, além do preconceito, há uma predisposição por parte dos sujeitos entrevistados em se manter distante de indivíduos pertencentes a determinados grupos sociais, como homossexuais, pessoas com necessidades especiais de natureza mental e ciganos.

Nas últimas décadas, o governo brasileiro tem lançado mão de algumas estratégias de enfrentamento das formas de discriminação, sobretudo 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), Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Secretaria de Políticas Públicas de Promoção de Igualdade Racial (Seppir), o que favoreceu a instauração de políticas de formação de profissionais, sobretudo em educação buscando implementar a igualdade de gênero, étnico-racial e o respeito à orientação sexual.

Tais políticas estabeleceram suas metas a partir dos discursos expressos em documentos oficiais, entre outros: (i) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9.294, de 20 de dezembro de 1996); (ii) Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997, especificamente o volume 10 que trata dos temas transversais, pluralidade cultural e orientação sexual; (iii) Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Pnir), de 2003; (iv) Programa Brasil sem Homofobia, Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais (GLTB) e de Promoção da Cidadania de Homossexuais, de março de 2004.

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.

Desta forma, estes estudos assumem relevância nesta investigação do Educar na Diversidade, que adota a perspectiva de que só se pode contribuir, de acordo com Moita Lopes (2006), se considerarmos as visões de significado, inclusive aqueles relativos à pesquisa, como lugar de poder e conflito, que refletem preconceitos valores, projetos políticos e interesses daqueles que se comprometem a construção do significado e do conhecimento. Consideramos, ainda, em consonância com o pensamento do pesquisador, a Linguística Aplicada como lugar de ensaio da esperança, e que este ensaio de esperança é decisivo na direção de um projeto epistemológico com implicações sobre a vida social.

O nosso desafio, particular e global, é pensar os mecanismos para o Educar na Diversidade, promovendo a cidadania, a igualdade de direitos e o respeito à diversidade sexual, étnico-racial, etária e geracional, de gênero e orientação afetivo-sexual

A pesquisa proposta teve como temática perscrutar o posicionamento discursivo de professores(as) de escolas públicas do município de Itapororoca, mediante episódios que evidenciam a necessidade de adotar posturas políticas voltadas para o Educar na Diversidade, o nosso olhar se voltou para a diversidade sexual, notadamente, para as questões de orientação sexual no cotidiano escolar.

Os sujeitos da pesquisa são os professores, pois, partimos do princípio que toda ação educativa começa nos professores e deles as ações que movimentam o cotidiano da vida escolar dos seus alunos. O nosso encontro com o objeto de pesquisa aconteceu a partir da busca de compreender os dados que apontam o Brasil como um país em que o preconceito tem levado a morte muitas pessoas, dada a discriminação por cor, gênero e orientação sexual.

Dados divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2014, apresenta um panorama dos dez estados do Brasil mais perigosos para ser negro, homossexual ou mulher. Dentre estes 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, inquietamo-nos por compreender a dinâmica vivida pelos educadores em relação a temática e como, a partir de seus posicionamentos, a questão ganha forma no contexto escolar.

Decidimos, portanto, propor as escolas situadas no Município de Itapororoca, localizado no Estado da Paraíba, um questionário sobre pluralidade cultural, para verificar o comportamento discursivos dos professores, frente as questões que envolvem diversidade étnico-racial, performances de gênero e de orientação sexual no cotidiano escolar.

Realizar o recorte do universo da pesquisa não foi tarefa fácil, visto que os temas suscitados são inquietantes, no entanto os questionários não deixaram margens para dúvidas na sua interpretação. Dada a importância dos temas, não descartaremos o nosso olhar de pesquisadores para as questões étnico-raciais e de gêneros, porém, vamos nos voltar para o ponto chave apontado pelos questionários: a orientação sexual, considerada dentro do universo escolar, assunto tabu, marcado pela história de opressão que desenha uma parte significativa de nossa história.

A sexualidade é inerente ao ser humano e esta condição está presente nas vivências do ser, é indissociável, acompanha-o onde quer que vá, no que quer que faça. Assim, ela não pode estar ausente do espaço escolar. Negar a existência dessa temática na escola é negar ao educando, à educanda o direito à uma educação emancipadora em direitos humanos, à uma educação voltada para a cidadania.

Partindo da compreensão de que o professor/a tem seu discurso garantido na escola, a ele cabe levantar discussões, promover e conduzir debates sobre a diversidade sexual, para estimular no educando o senso crítico, pois o professor é o principal elo entre a instituição e o educando. É dele também o poder de formar opinião, de mediar conflitos, de promover esperanças. A ele 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.

Vimos, portanto a possibilidade de reforçar, no debate acadêmico, discussões concernentes a “minorias”, a diversidade cultural, cujo eixo fundador baseia-se na garantia dos direitos fundamentais e na dignidade humana, condições essenciais para o enfrentamento das desigualdades, voltamo-nos para essa questão de pesquisa que possibilita problematizar e refletir sobre as mudanças e as implicações para a vida social contemporânea.

A educação, nesse cenário, tanto ou mais em relação a outros tempos históricos, assume o papel fundamental de criar alternativas para qualificar e formar educandos pensantes e críticos, adequados a dinâmica que a nova ordem social impõe. O novo cenário é multicultural, globalizado, dual. Se por um lado cria riscos e perigos, por outro, apresenta grandes benefícios para a humanidade e para a convivência entre diferentes culturas, facilitou a comunicação entre os distantes, mas por outro lado, as redes sociais se tornaram mais atrativas do que as conversas face a face, afastando, de certa forma, os que estão próximos. Vivemos um novo tempo, caracterizado, sobretudo, por uma imensa rede de desafios e possibilidades.

Dentre os desafios estão o investimento na qualidade do ensino e a superação das discriminações que nela ocorrem, enquanto vislumbramos a possibilidade de uma educação que garanta igualdade de oportunidade para que os diferentes sejam socialmente inseridos.

A importância dada ao capital humano, nesse contexto, favorece a construção de vias para a superação das velhas desigualdades, que permanecem imperativas e atuais. Contudo, ficam as questões de como lidar com essa gama de diversidades existentes na escola. Como

potencializar a educação da diferença, a valorização da identidade e como reinventar a realidade social.

É certo, porém, que não basta só reconhecer e celebrar a diferença, mas também questioná-la, problematizá-la, a fim de perceber como ela está constituída no contexto escolar. É, pois, por meio da investigação da constituição discursiva de identidades junto ao(às) professores(as), por meio do exame dos discursos que constituem a convivência social face à pluralidade cultural no cotidiano da escola, que pretendemos construir este estudo, contextualizar estes questionamentos, e, de certa maneira, pretendemos contribuir para o fortalecimento do debate acadêmico e construir uma intervenção pedagógica que ajude a preencher, pelo menos em parte, as muitas lacunas, ainda existentes, sobre a temática imprescindível para o exercício da cidadania.

Hoje, propagam-se incessantemente discursos de que a escola, enquanto espaço democrático, deverá promover reflexões sobre in/exclusão e diversidade. Considerando que esses papéis são fortemente atribuídos ao/a docente, inerente a sua condição de educador, de mediador de conhecimentos indagamos, de forma mais geral, de que modo à diversidade cultural (notadamente a questões étnico-racial, performances de gênero e de orientação sexual) é compreendida e trabalhada em diferentes situações de ensino aprendizagem. E de forma mais específica, constituem nossas questões de pesquisa: Como se posicionam discursivamente professores de Itapororoca-PB, face ao trabalho com diversidade cultural, em especial de gênero/sexualidade, no contexto escolar; quais os efeitos de sentido em narrativas de professores que expressem o modo de lidar com as diferenças; Quais elementos dificultam o trabalho ou favorecem o trabalho dos(as) professores(as) com a diversidade sexual presente no contexto escolar.

Nesse sentido, constituem nossos objetivos de pesquisa: Examinar posicionamentos discursivos de professores(as) face as situações vivenciadas atinentes a questões de gênero/sexualidade no cotidiano escolar; Problematicar sobre efeitos de sentidos que perpassam as narrativas dos professores, elaboradas em rodas de conversa, e que apontam o trato com a diversidade cultural na escola, em específico as questões de gênero/sexualidade; Propor atividades de intervenção voltada para professores de Língua Portuguesa, que contribuam para efetivar ações educativas includentes.

Não temos a pretensão de apresentar respostas precisas para o objeto investigado, tampouco a construção de uma fórmula acabada para solucionar problemas relativos à diversidade no contexto da escola, no entanto, buscamos propor um ponto de partida para a importante tarefa de construir junto a professores e alunos o sentimento de pertencimento,

promover a escola como espaço de construção de identidade e diferenças, compreendendo que as diferenças são fortes instrumentos de ensino/aprendizagem. Para Machado e Chamlian (2007, p. 124) “o ambiente escolar deve ser verdadeiramente acolhedor, onde o respeito à dignidade do ser humano seja não apenas discutido, mas exercitado no dia-a-dia, por toda a comunidade escolar”.

A pesquisa está dividida em seis capítulos: após a presente introdução, no segundo capítulo, intitulado Diversidade, direito e educação, fazemos uma análise dos estudos realizados no Brasil em relação a diversidade, teorizamos sobre o direito, educação e cidadania, pois o educar na diversidade, na esteira do debate contemporâneo, implica a compreensão da dimensão dos direitos humanos, da dignidade da pessoa humana e das questões inerentes a cidadania. Trata-se, pois, do reconhecimento e do desenvolvimento do conteúdo jurídico para a tarefa de constituir formas de convívio diversificadas; No terceiro capítulo abordaremos os Percursos metodológicos, Contexto da pesquisa, Geração de dados: procedimentos, enfim, os meios aplicados para realização da empiria; No quarto capítulo, apresentamos a análise das discursividades dos relatos dos docentes na roda de conversa; No quinto capítulo traçamos um plano de ação desenvolvido como forma de intervir na realidade escolar; Por fim, as considerações finais, seguidas das referências e apêndice.

Vale salientar os entreveros, que tivemos no transcorrer da investigação, pois a mesma coincidiu com um momento em que o município atravessou mais de 60 dias de greve dos professores, o que dificultou agendamentos, visitas e a aplicação da intervenção.

2 DIVERSIDADE, DIREITO E EDUCAÇÃO

Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana.

(Brecht, 1991, p.51)

2.1 ESTADO DA ARTE

Nessa secção, buscamos aludir algumas teses e investigações que abordam a temática da diversidade cultural em contexto escolar. Nele ainda, ensejamos visualizar discussões e debates colocados no campo acadêmico e suas contribuições para o tema em questão, e, assim situar nossa pesquisa, no que concerne as suas possíveis colaborações.

A dissertação de mestrado de Lima (2007) apresentada a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), na área de concentração educação, linguagem e Diversidade cultural, intitulada Pluralidade cultural: limites e possibilidades da pratica pedagógica, aborda a questão a partir das práticas pedagógicas de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, verificando como é tratada a pluralidade cultural em sala de aula, em escolas da rede municipal de Campina Grande-PB. Em sua investigação, verificou uma dinâmica de trabalho que oscila entre posturas, práticas e discursos que ora reforçam a homogeneização cultural ora demonstra o interesse e/ou o esforço das professoras para contemplarem a diversidade presente no cotidiano da sala de aula.

A pluralidade cultural e a proposta pedagógica na escola – um estudo de comparativo entre as propostas pedagógicas de uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de quilombos é o título da dissertação de Marques (2004), apresentada a Universidade Dom Bosco, na área de concentração educação escolar e formação de professores, investiga o desenvolvimento do tema transversal pluralidade cultural em relação ao povo negro pela análise comparativa da proposta pedagógica de duas escolas públicas do estado do Mato Grosso do Sul: a escola Estadual Rui Barbosa, localizada na periferia de Campo Grande e a escola Estadual Zumbi dos Palmares na comunidade remanescente de quilombos.

O estudo comparativo demonstrou que a temática pluralidade cultural foi contemplada na proposta pedagógica da escola Rui Barbosa. Na escola Zumbi dos Palmares, o tema não está presente na proposta pedagógica, mas está presente nas ações tímidas e isoladas de alguns professores.

A dissertação de Moreira (2010), apresentada a Universidade Federal de São Carlos, na área de concentração processos de ensino e aprendizagem, tem como título: diversidade

cultural e educação escolar: perspectiva comunicativa dialógica para o trabalho pedagógico, apresenta resultado de investigação realizada junto a uma sala de aula de primeiro ano do Ensino fundamental, de São Carlos que são comunidades de aprendizagem.

Em comunidades de aprendizagem, busca-se desenvolver uma educação apoiada na racionalidade comunicativa de Harbermas, na dialogicidade de Freire e nos princípios da aprendizagem dialógica formulada pelo Centro Espanhol em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (Crea) da Universidade de Barcelona (UB) – Espanha, entendendo-se que a diversidade na escola é vantagem educativa a ser explorada.

Como resultado, destaca-se como grande elemento favorável a presença de diferentes pessoas nos momentos de ensino e aprendizagem, bem como a preocupação da educadora da sala de aula, em propiciar momentos para dialogar sobre a diversidade sobre os saberes constituídos historicamente, por diferentes povos e como isto repercute em nossas vidas.

Vale destacar ainda alguns trabalhos resultantes do projeto Discurso, Memória e Identidade, coordenado pela professora Marluce Pereira da Silva (2011), que abordam a temática Pluralidade cultural, no que concerne as questões raciais e analisa o processo de constituição de identidades em sequências discursivas que compõem roteiros biográficos dos(das) professores(as) negros(as), a partir da relação entre práticas de liberdade e discursos de verdades concernentes à trajetória profissional, ao convívio familiar, aos “arranjos” afetivo- conjugais e às relações sociais face ao seu pertencimento racial.

Outra grande contribuição científica sobre as questões raciais são obras organizadas pelas professoras Gomes e Silva (2002), sob o título: Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Destacando amplamente vários trabalhos sobre as questões raciais, inclusive resgatando a história de: judeus, ciganos e indígenas, envolvendo diversos autores, numa coletânea de artigos, entre eles: “O desafio da diversidade” de autoria das organizadoras, que alertam sobre a postura de educadores e educadoras frente ao desafio de vivenciar estudos e debates sobre temas de inclusão social e cobra a adoção de atitudes concretas da nossa responsabilidade social e acrescenta que : “as pesquisas e os debates de caráter pedagógico relativos à construção de identidades, valores, ética, religião, relações de gênero, de raça, de trabalho têm mostrado serem relevantes na atuação de professores(as).”

Brito (2013), em Dissertação do Mestrado em Educação, sob o título: Inclusão em Educação, gênero e sexualidade: um estudo de caso, investigou como os processos de inclusão/exclusão permearam questões de gênero e sexualidade no cotidiano de turmas do ensino fundamental, em uma escola pública da rede municipal da cidade de Nova Iguaçu, estado do Rio de Janeiro. Constatou que a criação de culturas inclusivas que reconheçam as

diferenças de gênero e apoiem propostas de trabalho que abordem a sexualidade na escola, será o grande fator de mudança para o combate das desigualdades e a redução dos mecanismos de exclusão associados a estas questões, influenciando políticas e práticas escolares.

De grande dimensão, no campo da Linguística Aplicada contemporânea, são os estudos de Moita Lopes (2006), que defendem uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de *bricolage*, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem.

A partir da percepção do sujeito como social, Moita Lopes (2006) debate que no campo da Linguística Aplicada na área de ensino aprendizagem de línguas tem havido uma tendência contínua a ignorar o fato de que professores e alunos têm corpos nos quais suas classes sociais, sexualidades, gênero, etnia etc. são inscritas em posicionamentos discursivos, contemplando somente o sujeito como racional e não como social e histórico. É contra esse contexto de distanciamento da linguagem, enquanto práticas sociais, que suas pesquisas se insurgem, pois visam, fundamentalmente, problematizar a vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial.

Teses e dissertações encontradas no Banco de Dados da A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no intervalo de 2008 a 2011 que analisam questões de gênero e diversidade sexual na escola, relacionamos: O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re)articulação no campo escolar (OLIVEIRA, 2009); Professores(as), suas significações e posturas no contexto da educação sexual: das (im)possibilidades do trabalho com a diversidade sexual (AVILA, 2010). Educação Sexual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: concepções e práticas (SANTOS, 2011a); Diversidade sexual na escola: um “problema” posto à mesa (JOCA, 2008). Representações de gênero no cotidiano de professoras e professores (GRÖSZ, 2008). Professores na encruzilhada entre o público e o privado: o curso Gênero e Diversidade na Escola (MOSTAFA, 2009).

Os estudos desenvolvidos Oliveira (2009), Ávila (2010), Santos (2009), buscaram analisar como as questões de gênero e/ou diversidade sexual são expressas na atuação de professores(as) no contexto da sala de aula. Esses autores concluíram que, frequentemente, há um enfoque médico-biologizante da sexualidade que implica uma educação preventiva das doenças sexualmente transmissíveis e gravidez. Nas pesquisas realizadas por Joca (2008), Grösz (2008) e Mostafa (2009), foram analisados os discursos de professores(as) durante participação em cursos e/ou projetos de formação continuada sobre gênero, sexualidades e

homofobia. Esses estudos revelaram lacunas durante a formação docente no trabalho com a diversidade sexual. Os currículos escolares também não apresentam um enfoque reflexivo em relação às questões humanas do ensino, sendo a abordagem restrita a projetos pontuais.

A nossa investigação trilha um caminho no sentido de perscrutar os posicionamentos dos docentes do município de Itapororoca em relação à diversidade cultural e mais especificamente no que se refere à sexualidade, apontando as possíveis alternativas para o trabalho com a diversidade.

2.2 APORTES TEÓRICOS

Como já colocado, esta investigação traça suas bases epistemológicas no campo da Linguística Aplicada e adota concepções da Análise do Discurso (AD), de linha francesa. Assim sendo, o campo da Linguística Aplicada que situamos é a contemporânea, que busca identificar, compreender e problematizar os usos da linguagem que emergem nas práticas sociais, com vistas a pensar em alternativas que possam vir a melhorar a qualidade de interação discursivo-social e, para que assim, as pessoas passem a desfrutar de uma melhor qualidade de vida (ROJO, 2006).

Dessa forma, a Linguística Aplicada foca 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. Ela deixa de lado a visão centrada no sujeito homogêneo, unitário, unidimensional e descorporificado e 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; PENNYCOOK, 2006).

Pensar esse sujeito é compreender que nosso agir discursivo é atravessado pelo processo sociohistórico 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. (FABRICIO E MOITA LOPES, 2002, p.13)

Nesse sentido, a linguagem é vista não mais como representativa, mas como constitutiva da vida social e é por ela constituída, cabe, portanto, nesse estudo as discussões pertinentes às questões identitárias e as relações entre discurso e práticas identitárias que estão imersas no cotidiano.

Para a Análise do Discurso, 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. Para ela, o centro da relação 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 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. (ORLANDI, 2002, 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. Preleciona que 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.

Portanto, o traço mais característico do discurso é 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 sócio-construcionista. (BAKHTIN, 1981 *apud* MOITA LOPES, 2002, p. 93).

Um 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 a 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, 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 pertenço, eu sou mulher, porque eu pertenço. 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 ou:

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, e a 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 repercuta 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 a construção de identidade, sobretudo as voltadas para 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 desagrado, 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).

Para a escola atender a diversidade e primar pela inserção social dos seus educandos, tem que lançar mão do diálogo que estabelece a importância do plural, do multicultural. Silva (2000, p. 73) aponta que, nos últimos anos, as questões do multiculturalismo e da diferença tem 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 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 deveria 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 separada das práticas sociais, de acordo com Moita Lopes (2006, p. 89) que direciona a abordagem 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. (MOITA LOPES, 2006, p.89)

Nesse sentido, conclui Moita Lopes (2006, p. 13) que, 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 comparecem no momento da interação.

Neste arcabouço, para abordar os questionamentos sobre diversidade sexual, é necessário pensar as concepções de identidade e diversidade, de discurso, tarefa que não é

simples, como denota um primeiro olhar, posto que há distintas formas de fazê-lo. No entanto, adentramos o universo investigativo apoiados no desejo de problematizar a importância de pensar outras sociabilidades para a vida social, no que corroboramos com o pensamento de Moita Lopes (2006), de que esse é o principal projeto político da atualidade.

2.3 EDUCAÇÃO E DIREITO

Um breve olhar sobre o arcabouço jurídico pertinente às práticas identitárias em que se situam os diferentes, os desiguais, é de inegável importância, visto que a norma é medida comum aos grupos sociais, ela regula as relações humanas na sociedade, ela se inscreve no modo de operar as práticas sociais, ela diz das identidades normativas e preconiza o ideal de liberdade e igualdade.

É nesse lugar que se articula uma diferença/desigualdade a um juízo, pois a norma é um código comum que vale para toda a sociedade, um princípio de agremiação e associação que estabelece equivalência entre coisas desiguais. É a medida comum que vai permitir funcionar a jurisprudência, a regra de justiça – regra das regras – garantindo a sobrevivência do grupo e o valor moral de respeito às regras. (FRANÇA, 1998, p. 209)

Do estado de natureza para o estado de sociedade houve um grande avanço, o indivíduo criou conhecimentos que permitiram transformar a natureza e passou a conhecer direitos específicos para sua própria espécie. Apesar dos muitos obstáculos que tiveram de ser transpostos até chegar ao estágio atual da civilização, estabeleceu um acúmulo significativo de direitos, sendo expressos dos mais simples aos mais complexos.

Desde sempre, nas relações humanas, vigorou a lei do mais forte, por isso, as pessoas, muitas vezes, tratam seus semelhantes com uma acentuada falta de respeito, e a intolerância ocupa o cenário em que prevalecem os estigmas reverenciados pela maioria. A história denuncia pessoas sendo tratadas como um objeto que podia ser tomado, vendido, utilizado, destruído. Assim, os mesmos direitos que se aplicavam para alguns não se aplicavam para outros.

A tentativa de correção dessa incoerência foi oficializada em escritos do Direito positivo, como na declaração dos direitos ingleses, 1689; se repetiu na declaração de independência norte-americana de 1776; a declaração francesa de 1789 proclamou a igualdade e a universalidade dos direitos humanos, mas manteve a dicotomia entre o “homem”, elemento natural, e o “cidadão”. Essas normas de uma forma ou de outra falharam em sua tentativa de assegurar às pessoas a dignidade exigida no momento de suas vigências.

Alguns problemas foram equacionados através da Declaração Universal dos Direitos do Homem, promulgada pelas Nações Unidas em 1948. A nova ordem política, social, jurídica e econômica que se desenvolveu a partir daí, com o pressuposto básico de que todos, sendo iguais perante a lei, gozam das mesmas oportunidades.

Na prática se legitimam as diferenças embasando as desigualdades reais, negadas no estatuto legal, mas é inegável a evolução dos instrumentos internacionais de reconhecimento e de proteção dos direitos humanos, haja vista o volume de denúncias às cortes internacionais de justiça, e as violações combatidas por organizações de defesa dos direitos humanos e número de conferência para discussão desses temas específicos. Não se pode esquecer que os direitos humanos, especialmente quando reconhecidos constitucionalmente de modo amplo e extenso, em um texto jurídico fundamental aberto a novas realidades históricas, têm a vocação de proteger a maior gama possível de situações.

Nesse sentido, a Associação Mundial para a Saúde Sexual (WAS) proclama a declaração de direitos sexuais, no 13º Congresso de Sexologia em Valencia, Espanha, em 1997, que traz em seu bojo o reconhecimento de que direitos sexuais são essenciais para o alcance do maior nível de saúde sexual possível. Entre outros aspectos, reforça que a orientação sexual, a identidade de gênero, expressões de gênero e características físicas de cada indivíduo requerem a proteção dos direitos humanos, bem como, declara que todos têm o direito à educação e o direito à educação sexual esclarecedora.

A ideia de direitos humanos, como entendida nos ordenamentos jurídicos internacionais e nacionais, reflete essa dinâmica, persistindo ainda incoerências entre a concepção jurídica dos direitos humanos e as práticas sociais, uma contradição entre o real e o ideal, nisso reside o desafio contemporâneo de aplicar conteúdo jurídico e os princípios básicos de direitos humanos e dos diversos direitos constitucionais clássicos, para constituir formas de convívio diversificadas e renovadas.

Para tanto, é preciso buscar princípios capazes de abarcar, simultaneamente, os temas que têm estruturado o debate corrente sobre os direitos sexuais, a saber, as questões identitárias vinculadas à expressão da sexualidade (em que se inserem, principalmente, os temas voltados para sexualidade/ gênero), as relações sexuais propriamente ditas e suas consequências (campo que alcança matérias diversas como consentimento, violência e aborto) e a busca da fundamentação dos direitos sexuais (historicamente atada à ideia de saúde sexual). O reconhecimento da dignidade de cada ser humano de orientar-se, de modo livre e merecedor de igual respeito, na esfera de sua sexualidade.

A circulação e produção de práticas que envolvem a diversidade cultural também se constituem alvo de documentos oficiais, entre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais que, nas seções destinadas aos conteúdos transversais, destacam a inserção de temas vinculados à ética, orientação sexual, pluralidade cultural, entre outros, nas diversas áreas, e chamam a atenção, sobretudo, para o modo como o trabalho com questões sociais requer que os(as) professores(as) estejam aptos(as) para lidar com os eventos inesperados do cotidiano escolar, de forma a responder a esses eventos com clareza e articular sua ação pontual, ao que é sistematicamente desenvolvido com os alunos, de modo coerente.

Na apresentação dos Parâmetros Curriculares, o então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, afirmou que só se exerce cidadania plena oferecendo à criança brasileira acesso aos recursos culturais relevantes:

Tais recursos incluem o tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto a as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade, e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade. (BRASIL, 1997, p. 7).

Essa é a orientação adotada pelos Parâmetros Curriculares em seus temas transversais que acentua o reconhecimento da complexidade que envolve as temáticas de gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. A discussão da sexualidade está no vol. 10 entre as p. 105 e 154. Na p. 138, o documento apresenta os blocos de conteúdos baseados em três eixos temáticos: (1) corpo: matriz da sexualidade; (2) relações de gênero; e (3) prevenção às doenças sexualmente transmissíveis (DSTs)/síndrome da imunodeficiência adquirida (Aids).

Os objetivos gerais do ensino fundamental, indicados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, estão em destaque o que trata da pluralidade cultural:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1998b, p. 7).

A visão de escola como espaço sociocultural é também proposta pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Tal documento, surge da necessidade de implementar, de fato, mudanças significativas para a organização da escola e orientação do trabalho pedagógico, tarefa essa destinada aos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas não realizada a

conteúdo, por vários motivos, entre outros o despreparo por parte dos professores para a leitura desses documentos. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio produzem em seus discursos efeitos de sentidos de que a escola não é um lugar neutro, homogêneo e universal. Uma vez que envolve sujeitos heterogêneos, os quais “se constituem como tal a partir de uma trajetória histórica, por vezes com visões de mundo, valores, sentimentos, emoções, comportamentos, projetos de mundo bastante peculiares” (BRASIL, 2006, p. 219), que produzem e sempre vão produzir diferenças.

Já as Orientações Curriculares do Ensino Fundamental apontam para a importância de reconhecer as identidades pessoais como uma diretriz para a Educação Nacional, apontando para a valorização das diversidades e peculiaridades básicas relativas ao gênero masculino e feminino, às variedades étnicas, de faixa etária e regionais e às variações sócio/econômicas, culturais e de condições psicológicas e físicas, dos alunos.

Coloca como aspecto mais relevante da diretriz reverter o quadro de discriminações e exclusões em múltiplos contextos no interior das escolas, devido ao racismo, ao sexismo e a preconceitos originados pelas situações socioeconômicas, regionais, culturais e étnicas, pois deixam marcas e sequelas para toda a vida.

Neste sentido, conforme o inciso II do artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, as propostas pedagógicas e os regimentos escolares devem acolher, com autonomia e senso de justiça, o princípio da identidade pessoal e coletiva de professores, alunos e outros profissionais da escola, como definidor de formas de consciência democrática:

III - As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas na interação entre os processos de conhecimento, linguagem e afetivos, como consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado, através de ações inter e intra-subjetivas; as diversas experiências de vida dos alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações solidárias e autônomas de constituição de conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã (BRASIL, 1998a, p. 31).

O conceito de cidadania é o de maior amplitude no campo dos Direitos humanos e da educação. A tarefa de expandir os direitos de cidadania supõe, em primeiro lugar consolidar a democracia, o mais ampla e profundamente possível, o que requer uma educação compatível com as necessidades relacionadas tanto com a preparação da pessoa para o trabalho, quanto com o estabelecimento de uma cidadania digna para todos.

Em decorrência dessa preocupação, impõe-se a necessidade de atentar para as questões relacionadas aos conteúdos de ensino, para as questões relacionadas a identidades e qual o perfil de cidadão que se pretende formar. Dentro desse contexto, o principal desafio a vencer é romper com o isolamento total ou parcial a que estão submetidas muitas pessoas. Imersos em discriminações, que imperam no meio social.

Furlani (2013) analisou a história da educação brasileira, nos últimos trinta anos e percebeu que a agenda mais crítica alternou as discussões sobre o papel da educação formal em momentos distintos:

Ao questionar a premissa da importância da escola “transmissão dos conhecimentos sistematizados, historicamente pela humanidade” abalou a onipotência normal e incluiu a multiplicidade cultural, os saberes populares advindos de movimentos sociais (do feminismo, do movimento de gays e lésbicas, dos negros, dos movimentos ecológicos) e os saberes advindos das experiências subjetivas dos sujeitos. Nos anos de 1980 prevaleceu a tônica por uma “pedagogia libertadora”, que possibilitasse “o desenvolvimento integral da criança”, os anos de 1990, definitivamente, transformam a criança como sujeito de direitos, cabendo a escola proporcionar-lhe não apenas o “desenvolvimento para vivência de uma cidadania plena, mas a minimização da exclusão social (FURLANI, 2013, p. 68).

Dessa forma, conclui a estudiosa que a inclusão dos conteúdos nos currículos escolares aconteceu de forma tardia, “as escolas que não proporcionar a educação sexual a seus alunos e alunas estão educando-os parcialmente”, estarão portanto negando-lhes o acesso a cidadania plena (FURLANI, 2013, p. 68).

2.4 DIREITO E CIDADANIA

Em todos os documentos oficiais, a cidadania figura como ideal a ser alcançado, seja nos objetivos propostos, seja nas metas a serem alcançadas, seja como finalidade última da educação nacional.

A cidadania é um fenômeno cultural relacionada com a conquista de direitos, com as construções das instituições, com a proteção dos direitos fundamentais e dos valores jurídicos e humanos. Trata-se de uma realidade cultural cuja finalidade é determinar o modo como às pessoas devem vincular-se às mudanças nas estruturas sociais, determinando o modo como às pessoas devem atuar e (con)viver em sociedade.

De certo modo, a cidadania como o Direito e todos os direitos representa uma conquista da cultura frente à conflitiva natureza humana. Tal conclusão ajuda a compreender

o Estado Democrático de Direito e tudo aquilo que ele simboliza em termos de emancipação da pessoa humana. Nessa linha, a necessidade de compreender o conceito atual de cidadania à luz das questões culturais e sociais postas pela sociedade pós-moderna veio-nos como herança do processo cultural de formação das democracias modernas.

Essa representação cultural da cidadania vem sendo tratada pelos pensadores modernos sob vários enfoques. Num primeiro momento, surge assim, por exemplo, a cidadania civil, que marcou a superação da situação observada na Idade Média, garantindo os direitos quanto à liberdade e à justiça e vinculando-se diretamente à burguesia. Já a cidadania política surgiu com a universalização de seu próprio conceito e com a ampliação dos direitos civis. Esta nova consciência sobre as diferenças no interior do status de cidadão acentua os debates sobre a exclusão social, os direitos humanos e mesmo sobre a atuação política da sociedade civil. Por outro lado, no atual estágio do capitalismo, falar em cidadania significar considerar, igualmente, as próprias mudanças ocorridas na sociedade, nos valores e na educação, proporcionados pelas inovações da realidade tecnocientífica.

Temos, desse modo, associado ao atual conceito de cidadania, um repertório teórico e mesmo prático, cuja amplitude acompanha o próprio desenvolvimento das sociedades pós-modernas, dando a impressão crescente, como afirma Harvey (1992, p. 42):

De uma poderosa configuração de novos sentimentos e pensamentos. Que parecia a caminho de desenvolvimento social e político apenas em virtude da maneira como definia padrões de crítica social e de prática política. Em anos recentes, ele vem determinando os padrões de debate, definindo o modo do “discurso” e estabelecendo parâmetros para a crítica social, política e cultural. (HARVEY, 1992, p. 42)

Contudo, a extensão desses direitos à totalidade da população não possibilitou a garantia da liberdade e da igualdade idealizadas por Rousseau em sua obra “O Contrato Social”. Por outro lado, pode-se dizer que todos esses anos de desenvolvimento acabaram por afirmar que a cidadania de fato só pode se constituir por meio de acirrada luta cotidiana por direitos e pela garantia daqueles que já existem.

Mais do que isso, nota-se maior preocupação com a difusão desses direitos, seja por meio de educação formal, seja pelos meios de comunicação. Livros didáticos e paradidáticos têm fomentado a discussão sobre o status de cidadão e os direitos humanos; outros associam ao desenvolvimento da cidadania, uma discussão sobre os meios de comunicação e o próprio capitalismo, como afirma Dallari (1998).

Nessa perspectiva, problemas recorrentes, como as violações dos direitos humanos, as ineficiências no campo social e o processo de pauperização manifestado na periferia do capitalismo mostram que a cidadania exige mais do que o simples ato de votar ou de pertencer a uma sociedade política.

Historicamente, a ideia de cidadão conotava o habitante da cidade – o cidadão – firma-se, então tal conotação na Antiguidade clássica, para depois significar aquele indivíduo a quem se atribuem os direitos políticos. Superada essa acepção, que também vigorou nas constituições anteriores da República do Brasil, na concepção moderna está clara a noção de cidadão, como aquele a quem consiste a titularidade de direitos individuais, políticos e sociais. Noção esta, edificada com a internacionalização dos direitos humanos, que amplia a acepção do termo, declarando que são cidadãos todo aquele que habita o âmbito da soberania de um Estado e deste Estado recebem uma carga de direitos e também deveres dos mais variados.

Desta forma, a noção contemporânea de cidadania funda-se na dicotomia direitos (exercícios de direitos fundamentais - participação) e deveres (colaboração - solidariedade). Ao lado dos direitos, foram estabelecidos deveres fundamentais e, portanto, tanto agentes públicos como os indivíduos têm obrigações específicas, inclusive a de respeitar os direitos das demais pessoas que vivem na ordem social sendo e promovendo mecanismos de transformação social que visam uma nova sociedade baseada na igualdade e na justiça.

A palavra cidadania tem sido usada com muita frequência, desde um discurso político a um diálogo trivial, pois é um vocábulo de significado amplo que permite o seu emprego para referir-se aos direitos humanos, ou direitos do consumidor, ou para dirigir-se a um indivíduo.

O conceito de cidadania sempre esteve fortemente associado à noção de direito, o que de certa forma, justifica a amplitude de usos do termo, já que a história da cidadania confunde-se com a história dos direitos humanos, a história das lutas das gentes para a afirmação de valores, como a liberdade, a dignidade e a igualdade de todos os seres humanos indistintamente. Percebe-se, portanto, que existe um estreito relacionamento entre cidadania e luta por justiça, por democracia e outros direitos fundamentais. Pois como afirma Santana (2014, sem página):

A história da cidadania confunde-se em muito com a história das lutas pelos direitos humanos. A cidadania esteve e está em permanente construção; é um referencial de conquista da humanidade, através daqueles que lutam por mais direitos, maior liberdade, melhores garantias individuais e coletivas [...]. (SANTANA. 2014, sem página)

Sua trajetória é longa e liga-se as transformações políticas ocorridas na história das sociedades. O seu nascimento remonta à Antiguidade, passando por uma perda de seu significado na Idade Média, até ressurgir na Modernidade e originar calorosos debates nos dias de hoje.

No Brasil, estamos tecendo a nossa cidadania e aos poucos vamos nos livrando da visão restritiva da cidadania aplicada como simples conjunto de pessoas dotadas de direitos políticos (cidadania ativa e cidadania passiva).

Passos importantes foram dados com o processo de redemocratização e a Constituição Federal de 1988, mas essa trajetória, ainda tem um longo caminho a ser percorrido, pois construir cidadania é também construir novas relações e consciência de que ela não se limita a conquista legal de direitos, mas também, a realização desses direitos.

A consciência cidadã perpassa a democracia, os direitos sociais, e o ideal coletivo de justiça, em sentido amplo, o qual denominamos de bem comum. A vivência da cidadania encontra diversas barreiras culturais e históricas, pois como afirma Dallari (1998, p. 14):

Somos filhos e filhas de uma nação que nasceu sob o signo da cruz e da espada, acostumados a apanhar calado, a dizer sempre “sim senhor” a “engolir sapos”, a achar “normal” as injustiças, a termos um “jeitinho” para tudo, a não levar a sério a coisa pública, a pensar que direitos são privilégios e exigi-los é ser boçal e metido, a pensar que Deus é brasileiro e se as coisas estão como estão é por vontade Dele. (DALLARI, 1998, p. 14)

Os direitos que hoje gozamos não nos foram conferidos de maneira harmoniosa, foram conquistados. E muitas vezes os compreendemos como uma concessão, um favor de quem está em cima para os que estão em baixo da pirâmide social e essa concepção errônea fragiliza a capacidade de organização, participação e intervenção social que configura a cidadania.

A cidadania vista como uma verdadeira visão democrática da convivência é símbolo de todo um incessante processo desencadeado por meio de um labutar jurídico-político-cultural que vem acompanhado de várias etapas do fenômeno humano na tentativa de harmonizar os interesses, valores e necessidades dos homens.

A história da construção da cidadania é uma história de resistências de povos contra as opressões dos governos, do desespero e das necessidades das massas, é a história da esperança e do empenho das nações, a história da convivência, das paixões humanas, do futuro das gerações, é a história do sofrimento e da dor é a história das vicissitudes e dramas do próprio fenômeno humano.

Mas, afinal, o que ser cidadão? Os termos indivíduo, ser humano, pessoa e cidadão são geralmente tomados como sinônimo o que certamente influi na proliferação de incontáveis

significados e ampliação do termo cidadão. Porém, estas palavras apesar de se assemelharem, possuem carga semântica própria e da compreensão exata de cada uma, decorre a conceituação mais acentuada da acepção do termo cidadão como titular de direitos e deveres resguardados pela constituição pátria.

Vejamos o quadro ilustrativo que esquematiza e distingue os referidos conceitos:

Quadro 1– Evolução do ser humano até o cidadão

O Ser Humano	O Ser Indivíduo	O Ser Pessoa	O Ser Cidadão
A Dimensão do convívio social.	A dimensão do mercado de trabalho e Consumo.	A Dimensão de encontrar-se no mundo	A dimensão de intervir na realidade.
O homem tornar-se Ser Humano nas relações de convívio social.	O Ser Humano tornar-se indivíduo quando descobre seu papel e função social.	O Indivíduo torna-se pessoa quanto toma consciência de si mesmo, do outro e do mundo.	A pessoa torna-se cidadão quando intervém na realidade em que vive.
Quem estuda o comportamento do Ser Humano? Seria a antropologia, a história, ou a sociologia?	Quem estuda o comportamento do indivíduo? Seria a Filosofia, a sociologia ou a Psicologia?	Quem estuda o comportamento da pessoa? Seria a Filosofia, a sociologia ou a Psicologia?	Quem estuda o comportamento do cidadão? Seria a Sociologia, a Filosofia ou As ciências políticas?
Quem garante os direitos do Ser Humano? A Declaração Universal dos Direitos Humanos.	Quem garante os Direitos do Consumidor? O Código do Consumidor	Quem garante os Direitos da pessoa? A própria pessoa (amor próprio ou autoestima)	Quem garante os Direitos do cidadão? (A Constituição e suas leis regulamentares).
Existe realmente uma natureza humana? Teologicamente, afirmamos que existe a natureza humana. Seguindo a corrente existencialista (J.P. Sartre) negamos tal natureza.	Que diferença existe entre o direito do consumidor e o direito do cidadão? Ao Consumidor deve ser dado o direito de propriedade enquanto ao cidadão deve ser dado o direito de acesso	O que significa tornar-se pessoa no nível psicológico e social? A pessoa é o indivíduo que toma consciência de si mesmo (“Tornar-se Pessoa” de Karl Roger)	Como podemos intervir na realidade, modificando as estruturas corruptas e injustas? Quando os direitos do cidadão lhe são oferecidos, e o mesmo passa a exercê-lo, há modificação de comportamento.

Fonte: Rosas (2009).

O cidadão é, portanto, aquele indivíduo a quem a Constituição confere direitos e garantias e lhe dá o poder do seu efetivo exercício, além de meios processuais eficientes contra a violação de seu gozo ou fruição por parte do poder público.

Não é uma tarefa cômoda, senão muito complicada: as pessoas não nascem cidadãos, mas fazem-se no tempo e no espaço. Na verdade, não é fácil exercer a liberdade e a cidadania – ser pessoa e ser cidadão –, por isso exige-

se uma luta sem tréguas para erradicar assimetrias e exclusões socioculturais e criar cenários de esperança realizáveis, fundamentados em valores e princípios éticos, que requalifiquem a democracia com cidadãos participativos e comprometidos. (SAEZ, 1995 *apud* PERES, 2006, sem página).

Ser cidadão é tarefa que requer muito do ser humano, do indivíduo, da pessoa. Requer uma autoestima elevada, uma consciência solidária, uma identidade que se reconheça na dinâmica social, interagindo com o outro, ampliando debates, incitando justiça, é, sem dúvida uma tomada de posição que não se acomoda pelo contrário, se incomoda quando não há comprometimento para o bem comum.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

O que me move politicamente, e aquilo para o qual eu quero criar espaço, é o momento no qual um sujeito...afirma o direito de ter uma vida vivível quando nenhuma autorização anterior para tal existe, quando nenhuma convenção que torna isso possível está claramente disponível.

(BUTLER, 1999, p. 31)

A pesquisa utilizou ferramentas conceituais dos Estudos Culturais, de teorizações foucaultianas e da Análise do Discurso francesa. Para tanto, consideramos relevantes as contribuições de pensadores como Bauman (2000, 2004), Foucault (1984, 1985, 1988, 1995), Orlandi (2003, 2004), Louro (1999), Moita Lopes (1994, 2006).

A partir da compreensão de que o caminho investigativo implica questões práticas e descrição de discursos que se constituem no contexto social, essa pesquisa é caracterizada pela recusa da existência de uma neutralidade dos pesquisadores e pelo descaso em relação aos problemas sociais que, normalmente, são relegados a um segundo plano.

A tarefa dessa investigação foi propiciar a visibilidade das posturas políticas desses(as) educadores(as) 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, cruzamos a análise discursiva dos questionários e da roda de conversa realizadas junto aos(as) profissionais que evidenciem as temáticas delineadas para o processo investigativo.

Como nosso interesse foi saber o que dizem os(as) docentes a respeito da diversidade cultural e também como dizem e reconhecem a urgência de tais temas para a concretização da cidadania, compreensão e interpretação da realidade e desenvolvimento de um trabalho que invista na superação da discriminação e imposição de valores e verdades, foi imperativo a escuta discursiva (FOUCAULT, 2004) das histórias narradas por esses(as) colaboradores, para delas apreender a produção de sentidos.

Na contemporaneidade, a agenda da Linguística Aplicada está voltada para as mudanças de natureza econômica, tecnológica e política e, se quisermos adentrar no campo da linguagem e das práticas sociais, é necessário ver a Linguística Aplicada em suas conexões com diferentes disciplinas pertencentes tanto à área dos estudos da linguagem, quanto da Psicologia, Sociologia, Antropologia etc. (MOITA LOPES, 2004, 2006). Dada a sua natureza

híbrida, parece categórico que a Linguística Aplicada seja responsiva à vida social, com investigações em áreas concernentes aos estudos de gênero, étnico-raciais entre outros.

Nessa abordagem, o fazer Linguística Aplicada implica que o pesquisador se considere participante da pesquisa assim como professores(as). Por isso, a metodologia está ancorada em uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico que envolve registros coletados junto aos(às) educadores(as) provenientes de questionários e roda de conversa.

A pesquisa qualitativa, de natureza etnográfica e discursiva, consiste em um conjunto de práticas interpretativas que torna o universo social visível, no qual o pesquisador não é visto apenas como um observador dessa realidade, ele estuda o meio e interpreta os fenômenos que ali ocorrem considerando a construção social da realidade com um processo, em permanente transformação. Pressupondo que qualquer atividade científica de observação encerra, inevitavelmente, os interesses, as preferências e os valores que norteiam o pesquisador, não sendo, portanto, um olhar ingênuo. Não havendo, conforme Ludke e Andre 1986, p. 5) “possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda”.

André (2005, p. 28), diferenciando os tipos de pesquisa qualitativa, apresenta sete aspectos que caracterizam o tipo etnográfico: Primeiro quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos; segundo, a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes; o terceiro é a ênfase o processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais; o quarto aspecto da etnografia é a preocupação com o significado, com a maneira próxima com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. O pesquisador deve tentar aprender e retratar essa visão pessoal dos participantes; o quinto aspecto da pesquisa etnográfica é que ela envolve um trabalho de campo. O pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado; sexto, descrição e indução. O pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais; sétimo, a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as

técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados.

Definido o tipo de pesquisa, verificamos a técnica de coleta de dados e os instrumentos de pesquisa que nos permitissem um levantamento de dados com maior precisão, otimizando o tempo. Para tanto o instrumento de pesquisa escolhido para o primeiro momento foi o questionário, devido a facilidade de inquirir um maior número de participantes, obter um maior número de dados em um curto espaço de tempo. O questionário é definido por Marconni e Lakatos (1999, p. 100), como “instrumento de coleta de dados, constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidos por escrito”. Além do questionário, farão parte do material em análise as observações que transcorreram durante roda de conversa entre pesquisadores e docentes, espaços que se constituíram como verdadeira geografia da verdade (FOUCAULT, 1999).

De acordo com Mélo *et al.* (2007), as rodas de conversa priorizam discussões em torno de uma temática (selecionada de acordo com os objetivos da pesquisa) e, no processo dialógico, as pessoas podem apresentar suas elaborações, mesmo contraditórias, sendo que cada pessoa instiga a outra a falar, sendo possível se posicionar e ouvir o posicionamento do outro. Destarte, ao mesmo tempo em que as pessoas falam suas histórias, buscam compreendê-las por meio do exercício do pensar compartilhado, o qual possibilita a significação dos acontecimentos.

As rodas de conversa são utilizadas nas metodologias participativas, que têm como objetivo a constituição de um espaço no qual os participantes exponham e reflitam suas visões acerca dos eventos que constituem objeto de investigação. Para isso, faz-se necessário que esse espaço seja de espontaneidade, sem entraves, que proporcione a comunicação e a interação. O uso de técnicas de dinamização de grupo e utilização de recursos lúdicos podem ser utilizadas a critério do coordenador. Os quais podem escolher uma técnica visando um objetivo, porém é o grupo quem decide, é ele quem vivencia e direciona a técnica para seus objetivos.

A escolha dessa técnica deve-se ao fato de que as rodas de conversa proporcionam um ambiente de espontaneidade, necessário, para a investigação que supõe uma rede de sentidos, que se instauram com naturalidade nesse contexto. Assim, visando a uma discussão profícua, conduzimos os debates a partir das proposições a seguir relacionados: (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.

As materialidades linguísticas geradas por meio das rodas de conversa foram analisadas a partir das categorias teóricas da AD francesa, tais como memória discursiva, interdiscurso, formação discursiva e de pressupostos da produção de conhecimentos voltada para o estudo da linguagem.

Nessa esteira investigativa, procuramos 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 do pertencimento étnico-racial ou performances de gênero ou de orientação sexual, sob a ótica dos(as) docentes pesquisados e seus posicionamentos discursivos face aos procedimentos etnográficos utilizados na investigação.

Após, procedermos as análises dos dados obtidos, propusemos às escolas envolvidas na pesquisa, um circuito metodológico de oficinas, com os professores(as), envolvendo a temática com maior nível de conflito e complexidade apontada nos questionários e na roda de conversa, tendo em vista a elaboração de uma proposta de intervenção, objetivo final desse estudo.

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

O *lócus* da investigação para consolidar esta pesquisa foram três escolas públicas de Ensino Fundamental, situadas no Município de Itapororoca, que apresentam características comuns, no que diz respeito à estrutura física e organizacional e integram a rede municipal de ensino, que é gerida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

O município de Itapororoca está localizado na microrregião do litoral norte do Estado da Paraíba, possui uma área de 146 km², distante 69 km da capital João Pessoa. Dados do Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontam que a população de Itapororoca era composta por 16.997 habitantes, sendo 8.437 mulheres e 8.560 homens. (BRASIL, 2015).

Apresenta clima do tipo tropical chuvoso com verão seco, com temperaturas médias anuais de 25°C. Economicamente, o município é de base agrícola, destacando-se nesse setor a produção de abacaxi e da cana-de-açúcar, tendo uma forte concentração de emprego no setor público. Turisticamente é conhecido por preservar uma fonte de águas cristalinas, no manancial do Parque da Nascença.

Conforme Ribeiro (2014, p. 7), a história do nosso município está atrelada à cidade de Mamanguape, cidade esta que foi a sede do distrito de Itapororoca durante várias décadas, vindo o distrito a desmembrar-se de Mamanguape apenas em 1961, com sua emancipação política. Para o historiador, A Vila São João de Mamanguape começa a surgir e se desenvolve devido à rota de comércio e pouso dos tropeiros e outros viajantes que se deslocavam da capital para o interior. O distrito de São João (atual Itapororoca), juntamente com outros distritos, foi criado pela Lei Estadual nº 520, de 31 de dezembro de 1943, foi criado o distrito de Itapororoca (antiga Vila São João), englobando as terras do distrito sede do município de Mamanguape.

A rede municipal de ensino de Itapororoca atende desde a creche (sistema integral e parcial) até o ensino fundamental e possui um total de 3.033 alunos, distribuídos em 15 escolas. Das 15 escolas, 6 possuem o Ensino Fundamental do primeiro ao nono ano. As escolas oferecem a educação infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nossa pesquisa foi realizada com os(as) docentes de três das seis escolas que possuem o ensino fundamental.

A primeira escola pesquisada apresenta o seguinte panorama: Pela manhã, a escola funciona com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, com 158 alunos; a tarde funciona a Educação Infantil e o Ensino Fundamental 1º ao 9º ano, com 164 alunos e a noite funciona a EJA, com 119 alunos: A Instituição conta com uma equipe de funcionários técnico-administrativo e pedagógico constituída por 03 gestores (gestora geral e dois gestores adjuntos), 17 servidores, distribuídos em diferentes funções e 29 professores, destes, 8 professores lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental.

A escola atende a uma demanda diária de 441 alunos nos três turnos regulares de trabalho. Executa, ainda, o programa Mais Educação do Governo Federal, nos dias úteis da semana, e está em fase de implantação do programa Pró-Jovem Empreendedor.

A segunda unidade escolar pesquisada oferece a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Possui um total de 197 alunos, distribuídos em apenas dois turnos. Pela manhã funciona a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, com 97 alunos. À tarde, funciona o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, com 100 alunos. O quadro de funcionários técnico-administrativo e pedagógico é composto por 03 gestores (gestora geral e dois gestores adjuntos), 17 servidores, distribuídos em diferentes funções e 9 professores, dos quais, 7 atuam no Ensino Fundamental 6º ao 9º ano. Executa o Programa Mais Educação do Governo Federal no contra turno das aulas regulares.

A terceira escola, que serve como *locus* investigativo, apresenta um quadro de servidores de 32 servidores, dos quais 18 são professores, distribuídos em dois turnos de atividades. Pela manhã, funciona a educação infantil, as turmas do primeiro, segundo, terceiro e quarto ano do ensino fundamental. À tarde, funcionam as turmas do quinto, sexto, sétimo e oitavo ano do ensino fundamental. Possui um total de 215 alunos e é contemplada com o programa Mais Educação, no contra turno das aulas.

3.2 GERAÇÃO DE DADOS: **Procedimentos**

No dia 12 de maio de 2014, realizamos a primeira visita, previamente agendada, por telefone, com a diretora da escola. Chegando a unidade de ensino, no horário de intervalo das aulas, fomos recebidos pelo corpo diretivo e por cinco dos(as) sete professores(as), que estavam em aula naquele dia, nos reunimos e expusemos a intenção de locar a Escola como campo de pesquisa e apresentamos os aspectos gerais da proposta, convidamos os professores e professoras para participar voluntariamente da investigação e esclarecemos as dúvidas suscitadas quanto à temática e quanto à ética e ao sigilo dos dados coletados e sobre o voluntariado.

Apresentamos o questionário aos(às) professores(as) e tiramos algumas dúvidas sobre as questões propostas. Desta forma, não tivemos problemas em relação à autorização da escola para *locus* da investigação, nem dificuldades para que os(as) professores(as) se voluntariassem enquanto colaboradores(as) da pesquisa.

A visita à segunda escola foi previamente agendada, por telefone, com a vice-diretora da unidade escolar e ocorreu, também, no dia 12 de maio, por volta das 17:00 horas. Fomos recebidos pela vice-diretora, e por três professores(as), que tinham aula naquele dia. O mesmo procedimento foi realizado, no tocante a exposição de motivos pela escolha da escola como *locus* investigativo, quanto ao esclarecimento de dúvidas suscitadas em relação à temática e a proposta, bem como a apresentação do questionário e esclarecimentos de pontos a ele relacionados. A mesma prontidão em colaborar com a investigação foi manifestada pelos presentes.

Como grande parte dos(as) professores(as) não estavam mais na escola naquele horário, uns porque já haviam encerrado seu turno, outros porque não tinham aulas naquele dia, a vice-diretora se prontificou em ficar com os questionários e repassá-los para os ausentes e devolvê-los, no prazo estipulado. Assim foi feito.

Utilizamos, nesse primeiro momento, um questionário, apresentado na revista Nova Escola Gestão Escolar (2010), com as devidas adequações aos nossos propósitos investigativos. O questionário distribuído nas unidades escolares pesquisadas, continha 17 questões, sendo 14 de cunho objetivo e 3 de caráter subjetivo, voltadas para a identificação de possíveis atividades sobre a diversidade cultural no contexto escolar, a partir de situações experienciadas pelos(as) professores(as). O propósito da adoção desse procedimento se deu em face da importância de relacionar as práticas discursivas de identidades, que se sobressaem nas unidades investigadas.

Os questionários com as respostas, combinamos, ser-me-iam entregues de acordo com a disponibilidade de cada participante. Para isso, estipulou-se o período de 15 dias. Findo o prazo, devolveram-me 23 questionários, dos 26 distribuídos. Especificamente, 6 da escola da primeira escola visitada e 8 da segunda escola visitada e 09 da terceira escola visitada. Totalizando 23 questionários, que passaram a compor o corpus desse estudo.

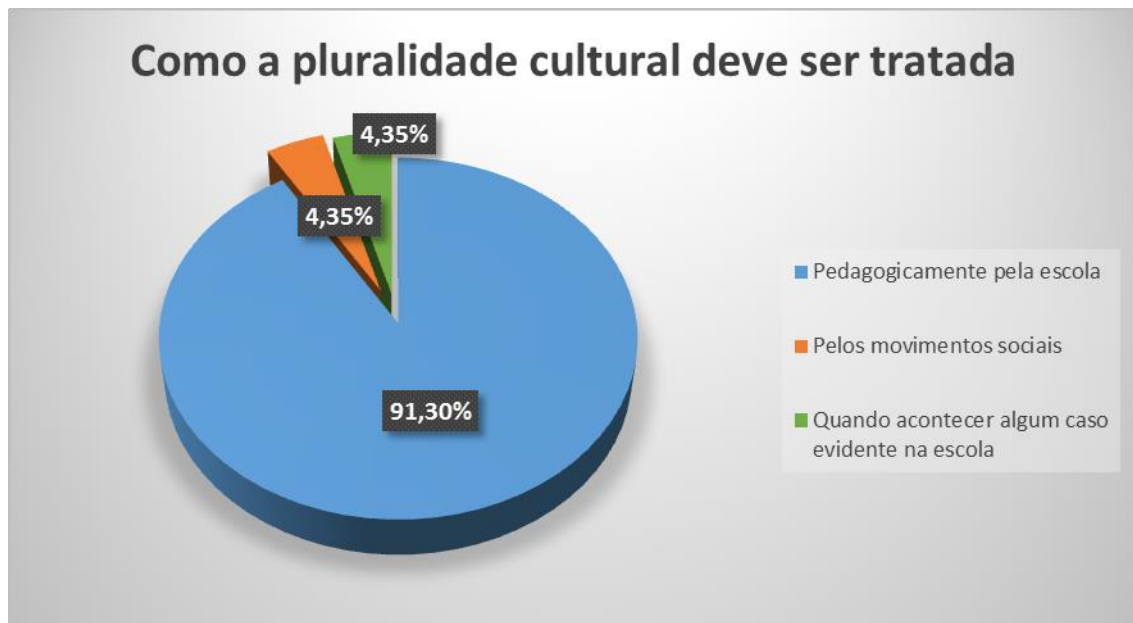
Vale destacar, que foram tomados os cuidados quanto ao recolhimento de assinatura no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) de autorização e participação na pesquisa, por parte das gestoras das escolas e dos(as) professores(as) das instituições. Salientamos a importância do TCLE, com a finalidade de dar ciência da condição de voluntariado que cada um deveria assumir, a partir do momento em que aceitasse colaborar com a pesquisa. Também foram ressaltadas as nossas obrigações éticas com os participantes e com as respostas e os textos produzidos por eles/elas.

Para a caracterização do perfil dos professores e professoras pesquisados, levamos em consideração: a idade: um deles está na faixa etária dos 20 aos 30 anos, 12 estão entre 30 aos 40 anos, 8 entre 40 e 50 anos e 2 entre 40 e 50 anos de idade; o sexo: 10 homens e 13 mulheres; a cor: 7 se diz branco, 13 pardos, 2 negros e um não declarou; a religião: 8 intitularam-se evangélicos e 14 católicos; o tempo de serviço: 8 tem de 1 a 10 anos, 10 tem entre 10 e 20 anos, 4 tem entre 20 e 30 e um tem entre 30 e 40 anos; a disciplina: um leciona Educação Física, 4 Geografia, 2 História, 4 Matemática, 5 Língua Portuguesa, 2 Língua Inglesa, 3 em Ciências, 1 em Arte e 1 não declarou.

Nesse momento da pesquisa, apenas 9 questões objetivas e 2 subjetivas, serão descritas, pela relevância das respostas. As outras questões serão discutidas em fases posteriores, de acordo com a pertinência das discussões, deste trabalho.

As perguntas, de cunho objetivo, contempladas para análise da compreensão quanto ao tema por parte dos(as) professores(as) que compõem as duas escolas visitadas, nesse momento inicial da pesquisa, foram as delineadas nos gráficos a seguir:

Gráfico 1 – Opinião dos professores de como a pluralidade cultural deve ser tratada



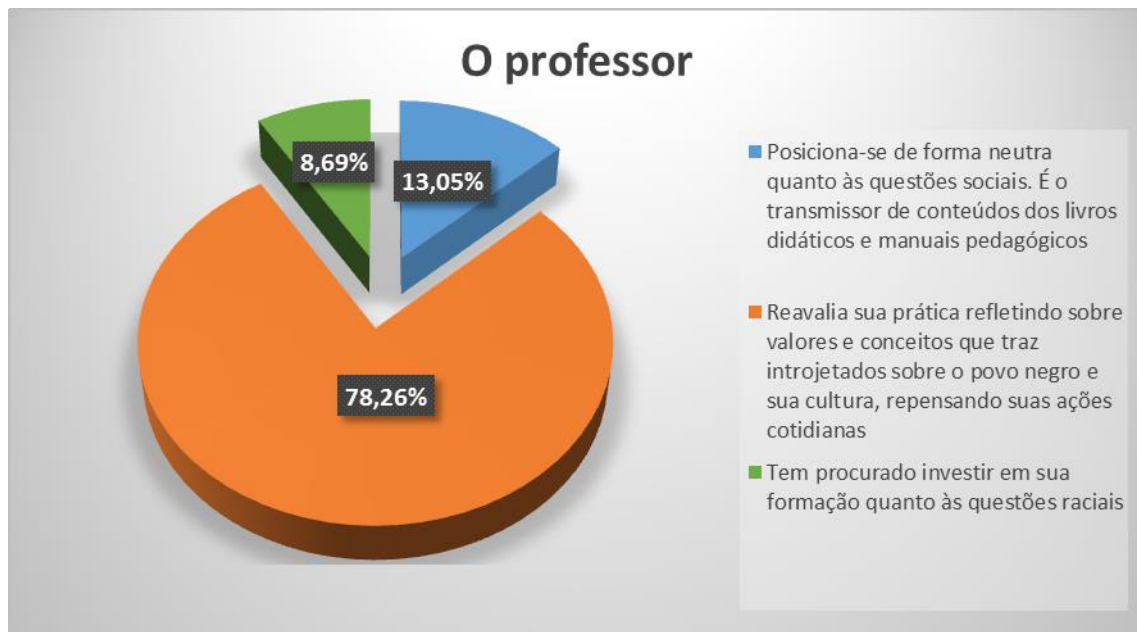
Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

Gráfico 2 – Opinião dos professores acerca de como a cultura negra deve ser estudada



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

Gráfico 3 – Posicionamento dos professores acerca das questões raciais



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

Gráfico 4 – Opinião dos professores acerca das situações de desigualdade e discriminação presentes na sociedade



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

Gráfico 5 – Opinião dos professores acerca de como a expressão verbal se relaciona com as questões raciais



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

Gráfico 6 – Opinião dos professores acerca de como a pluralidade cultural é trabalhado em sala de aula



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

Gráfico 7 – Opinião dos professores acerca do acervo da biblioteca sobre questão social



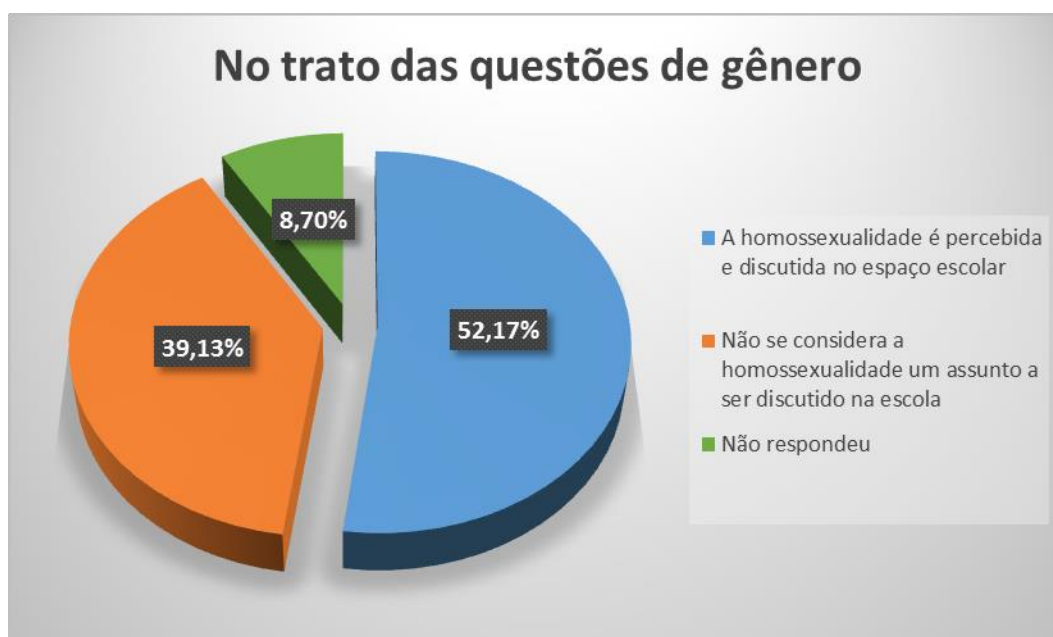
Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

Gráfico 8 – Opinião dos professores acerca do trabalho docente sobre as questões relacionadas à diversidade cultural



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

Gráfico 9 – Opinião dos professores acerca do trabalho docente sobre as questões de diversidade de gênero



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

Das questões subjetivas, presentes no questionário, selecionamos a de número 15 e a 17, para análise dos resultados, que conheceremos a seguir:

A questão de número 15, teve a seguinte elaboração – **Como você percebe a presença da diversidade em sala de aula? Poderia relatar alguma situação?**

Passemos a descrição das respostas obtidas, nesse quesito: Os docentes, em suas falas, apontam que percebem a presença da diversidade em sala de aula, mas não relataram nenhuma situação vivenciada, respondendo, em sua maioria, de forma generalizada: “A diversidade está se fazendo cada vez mais presente em sala de aula, devido as políticas públicas que possibilita a inserção desses sujeitos nos espaços das salas de aulas, conquista louvável, pois somos cidadãos com os mesmos direitos regidos pela constituição”. Outro respondeu que: “A diversidade está presente, principalmente na cor, pois, frequentemente ouvimos as expressões “macaco”, “cabelo de bucha” entre outras”; outro, afirmou: “Sim, pois tenho dois alunos indígenas e observo a rejeição dos próprios coleguinhas, ao fazerem as tarefas em grupos, como também observo que eles querem excluir os colegas de cores negras”; outro considerou: “Eu tenho percebido como se a homossexualidade fosse uma doença contagiosa para muitos”; “A homossexualidade é pouco abordada”. As respostas, ainda, vieram em forma de tópicos, quais sejam: sexualidade, homossexualidade, raça, opção sexual.

Para a questão 17, que teve a seguinte elaboração: **Sente dificuldade de lidar com essa temática em sala de aula?** – 10 responderam que não sentem dificuldade; 8 responderam que sentem dificuldade; 2 responderam que às vezes sentem dificuldade; 2 não responderam e 1 respondeu que sente dificuldade de lidar com a temática em sala de aula, especificamente no tocante a sexualidade.

Os dados apontam que os professores estão na fase do reconhecimento da diversidade, pois percebem a necessidade de transformar o ambiente em um espaço de luta contra as diversas formas discriminação. No entanto, ainda persiste a abordagem da cultura negra como folclore, ao invés de considerá-la como instrumento de prática pedagógica que contemple a história do povo negro como exemplo de luta pela cidadania.

No tocante às questões de gênero, notadamente as relacionadas a sexualidade, os dados indicam a dificuldade dos docentes de lidar com a situação em sala de aula, pois 39, 13% não consideram a homossexualidade um assunto a ser discutido em sala de aula, enquanto 8, 07% preferiu não responder. Muito embora 52, 17% indicaram que a homossexualidade é percebida e discutida na escola, as questões subjetivas, mostraram que presenciam os casos, mas não existem projetos ou propostas que abordem a temática de diversidade no ambiente da escola. No entanto, há o reconhecimento que a diversidade deve ser tratada pedagogicamente pela escola, aponta que os professores estão abertos a discutir e aprofundar as questões a ela relacionadas, para tanto, precisam ter oportunidade de estudar a diversidade, compreendendo-a como instrumento pedagógico para a conscientização dos alunos na luta contra todas as formas de injustiças sociais.

Os dados, coletados até aqui, não nos permitiram, delimitar o objeto de pesquisa a ser investigado, visto que observamos ser a pluralidade cultural rica em possibilidades de abordagens. Fato que nos permite um debruçar sobre apenas uma delas, pois, embora palpitantes, são profundos e complexos, para o que nos propomos nesse estudo.

Embora não delimitando o foco investigativo, os questionários trouxeram um claro direcionamento, que apontam para as questões étnico-raciais e da sexualidade. Assim, na busca de delimitar o foco investigativo, partimos para a segunda etapa da pesquisa que consta de uma roda de conversa, um método, já descrito anteriormente, que favorece a construção uma prática dialógica em pesquisa, possibilitando o pensar compartilhado, a discussão das experiências comuns e singulares.

Visitamos a secretaria de educação do município de Itapororoca, no dia 11 de março de 2015, com a finalidade de viabilizar a roda de conversa. Fomos recebidos pelo secretário de educação que nos apresentou o quadro de professores por escola, a distribuição de aulas

dos mesmos, nos dias da semana, com o intuito de verificar o melhor horário, para que nossa reunião ocorresse com o maior número de professores e que, ao mesmo tempo, não prejudicasse o andamento das aulas, nas escolas envolvidas na pesquisa.

O secretário municipal de educação contatou as direções das escolas, e nos informou que o melhor dia para a aplicação do método, seria dia 08 de abril, no turno da tarde e nos forneceu os contatos telefônicos dos professores, para os quais ligamos um a um.

Escolhemos como local para realização da roda de conversa, uma sala ambientada nas dependências da Câmara Municipal, visto que as escolas não poderiam interromper o ritmo de aulas, além do mais a câmara localizada no centro da cidade, favorecia o acesso a todos os pesquisados.

Na quarta-feira, 08 de abril de 2015, às 14 horas, reunimo-nos. Dos 10 professores convidados, apenas 02 não puderam comparecer e justificaram suas ausências. Desta forma, iniciamos a roda de conversa com a presença de 08 professores, de disciplinas diversas, a saber: 03 de geografia, 02 de língua portuguesa, 01 de ciências; 01 de história e 01 de ética e religião. Dentre eles havia, negros brancos e pardos. Quanto a religião, católicos e evangélicos, com uma média individual de 15 anos de experiência em sala de aula.

Iniciamos a roda de conversa, apresentando para o grupo de professores a imagem de capa da revista Nova Escola (2015), que aborda a questão da sexualidade. Para isso lançamos mãos de projetor e utilizamos o programa *PowerPoint*, para transmissão das mídias. A primeira imagem que expomos trouxe a frase que abre a reportagem de capa: “Vamos falar sobre ele? Como lidar com um aluno que se veste assim?” Na imagem o menino, Romeo, de 5 anos de idade, vestindo trajes femininos, com a citação da reportagem:

O pequeno Romeo Clarke, da foto acima, tem 5 anos e adora usar seus mais de 100 vestidos para as atividades do dia a dia. “Eles são fofos, bonitos e têm muito brilho”, explicou ao tabloide britânico Daily Mirror. Clarke virou notícia em maio do ano passado. O projeto de contraturno que ele frequentava na cidade de Rugby, no Reino Unido, considerou as roupas impróprias. O menino ficou afastado até que decidisse – palavras da instituição – “se vestir de acordo com seu gênero” (SOARES, 2015, sem página).

A partir daí instigamos: precisamos falar sobre Romeo... a discussão a partir daí alongou-se por 50 minutos e trinta e cinco segundos, sem que pudéssemos mudar a temática.

No segundo momento da discussão apresentamos o vídeo “Preconceito e racismo aprendem-se na escola”, edição feita a partir do documentário: A escola serve pra quê?

Disponível no sítio *YouTube*¹ com o título “preconceito e racismo na escola – parte 1”, com duração de 2 minutos e 30 segundos. Motivamos a discussão, que durou 32 minutos e 25 segundos.

Desta forma, a roda de conversa teve uma duração de aproximadamente 1 hora e 22 minutos e 18 segundos, de uma discussão em que os professores demonstravam interesse, vontade de contribuir e aprender uns com os outros, a tal ponto que em alguns momentos de tão instigados falavam todos ao mesmo tempo.

Os professores apresentaram importantes contribuições frente às duas temáticas suscitadas nos questionários, no entanto, apontaram que, de forma mais específica, a questão que denotou maior evidência, bem como a maior dificuldade no trato pedagógico foram as atinentes à sexualidade.

O próximo passo será propor uma intervenção que propicie repensar a prática educativa voltada para a compreensão das diferenças, da importância de ampliar as discussões sobre a função social da escola, numa construção coletiva, dar forma à escola democrática, inclusiva, solidária, política, criativa, competente, plural, que tanto sonhamos.

¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SP1ZX47muUE>>. Vide, também, as partes 2 <<https://www.youtube.com/watch?v=fmAQxfA6Nla>> e 3 <<https://www.youtube.com/watch?v=5FZKI8rACh0>>.

4 ANÁLISE DAS DISCURSIVIDADES DOS RELATOS DOS DOCENTES NA RODA DE CONVERSA

A sexualidade interessa na medida em que ela funciona como um grande sistema de interdições, no qual somos levados a falar sobre nós mesmos, em termos de nossos desejos, sucessos e insucessos, e no qual se dão fortes proibições de fazer isso ou aquilo. Diferentemente de outras interdições, “as proibições sexuais estão continuamente relacionadas com a obrigação de dizer a verdade sobre si mesmo”.

(Michel Foucault, 1995, p. 56)

4.1 GÊNERO, SEXO E SEXUALIDADE

Significar o conceito de gênero não é tarefa das mais fáceis, visto que o mesmo não consiste apenas em observar a etimologia da palavra que deriva do latim, *gene*, gerar, genital, confluindo para o conceito de sexo. Mas a questão não é meramente etimológica, ela perpassa o campo biológico, histórico e cultural.

De acordo com estudos de Carvalho e Rabay (2015, p. 120), o termo migrou da linguística para a sexologia e depois para o feminismo. As pesquisadoras relatam que:

Nas décadas de 1980 e 1990 a crítica feminista particularmente o feminismo pós-estruturalista problematizou a lógica dualista: a dicotomia natureza/cultura, portanto a dicotomia sexo/gênero. Ao considerar sexo e corpo, também como construções culturais e históricas, aponta a imbricação entre corpo, sexo e gênero, inclusive postulando que não se concebe corpo nem sexo ou sexualidade sem gênero. (CRANNY-FRANCIS *et al.*, 2003 *apud* CARVALHO; RABAY, 2015, p. 120).

Ainda conforme Carvalho e Rabay (2015), no final do século XX, o conceito de gênero se expandiu de forma a incluir sexo e passou, também, a substituir a palavra “sexo”. 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 genital e natural, formada “a partir da aquisição evolutiva da espécie humana como animal” (BATISTA, 2008, p. 97). Essa percepção ambígua, confusa relativa a 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, a 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 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 ele 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”.

Soares (2015, sem página) traz as diferenciações entre os termos gênero, sexo e sexualidade, afirma que são três ideias, três conceitos:

Vale desfazer a confusão entre esses conceitos. O sexo é definido biologicamente. Nascemos machos ou fêmeas, de acordo com a informação genética levada pelo espermatozoide ao óvulo. Já a sexualidade está

relacionada às pessoas por quem nos sentimos atraídos. E o gênero está ligado a características atribuídas socialmente a cada sexo.

A reportagem de Soares (2015, sem página) apresenta a informação que O guia *Sexual Orientation, Homosexuality and Bissexuality*, da Associação Americana de Psicologia, resume: “Não foram feitas, por enquanto, descobertas conclusivas sobre a determinação da sexualidade por qualquer fator em particular. O tempo de emergência, reconhecimento e expressão da orientação sexual varia entre os indivíduos”.

4.2 ANÁLISE DAS DISCURSIVIDADES DOS PROFESSORES

Sobre os sujeitos deste estudo, 07 (sete) professores e professoras, participantes da roda de conversa, tiveram suas enunciações selecionadas para análise. Devido aos princípios éticos seguidos neste trabalho não citaremos seus nomes, optamos por pseudonominá-los por pedras preciosas, numa metáfora conformativa com a educação, em qualquer tempo, sobre qualquer ótica: Eles representam, no processo de lapidação, a pedra que saiu do estado bruto e, lapidada, oferece sua luz ao mundo, ao outo. No processo educacional o professor possui a luz do conhecimento.

A luz está em interação com todos os minerais e pode dizer muito a respeito deles. Através dela, podemos identificar uma gema e diferenciá-la de uma imitação, por exemplo. Uma das principais fontes de beleza das pedras é a luz, que, em interação com os minerais, causam cores esplêndidas nas pedras preciosas. Cada gema tem sua beleza diferente, que causa fascínio nos olhos de quem a vê. As texturas e formas também são um forte atrativo para quem as aprecia.

Os nomes dos professores foram escolhidos de acordo com as características das gemas, que no geral trazem alguma ligação com a sexualidade, tema das falas analisadas, e outros aspectos que se relacionam com as características individuais dos participantes, perceptíveis durante a observação:

- a) OPALA: é conhecida como a pedra da sensibilidade. É indicada para desmascarar a sensualidade e erotismo que existe em qualquer um. Aumenta a capacidade de amar e de se entregar aos outros, ajuda a equilibrar o lado emocional. Os romanos acreditavam que ela era símbolo de pureza e esperança. Na mitologia, acredita-se também que, quando Deus criou o mundo, ele raspou todas as cores usadas para

criar a terra e criou essa pedra preciosa. Na Era Medieval, os homens acreditavam que a opala tinha poderes curandeiros; assim, usavam-na para curar doenças dos olhos. O professor opala, se assemelha a essa pedra, dada a espontaneidade com que relata e ao mesmo tempo desmascara a realidade que está a sua volta, sem venda nos olhos, com aguçado senso crítico, sem perder a sensibilidade. O professor demonstrou uma criticidade acentuada e pareceu conhecer o universo da diversidade sexual, pelas descrições e riqueza de detalhes presentes no seu discurso.

- b) CITRINO: é conhecida como a pedra do sucesso profissional. É indicada para estimular as pessoas mais fracas e sensíveis, para proporcionar boa disposição, motivação e coragem. Em termos de saúde podemos usar a pedra Citrino para fortalecer o metabolismo, libertar as emoções e o coração para novos conhecimentos. Está relacionada a prosperidade, autoestima. Essa pedra é usada para evitar pesadelos, trazer paz e sabedoria ao seu portador. Segundo a história, os povos antigos romanos usavam-na para se protegerem de maus-olhados. Parece-nos uma boa nomenclatura, devido as semelhanças evidentes com o professor, que agrega no rol de suas características o sucesso profissional, e grande capacidade de ajudar as pessoas sensíveis, vulneráveis, encorajando-as, motivando-as, com sabedoria. O professor demonstrou experiência no trato com as questões atinentes à sexualidade, às questões raciais e sua abordagem em sala de aula.
- c) SAFIRA: é uma pedra que facilita a comunicação, organização e poder crítico. Liberta a mente de tal forma que os pensamentos, ideias e objetivos se tornam mais claros e reais. Em termos de saúde, a Safira é um ótimo calmante, dispersa os problemas aliviando as depressões. Auxilia o organismo a atingir o equilíbrio físico e mental: A lenda, sobre as safiras são muitas. Os persas diziam que a terra teria sido apoiada sobre uma safira e o azul dos lagos refletiam a sua imagem (o azul do céu). A safira foi um talismã aos imperadores, aos santos e aos sacerdotes. Os hindus acreditavam que as safiras eram a união da humanidade com o céu. A pedra de bonito significado se assemelha em suas características ao professor Safira, devido ao seu poder de comunicação, pelos esforços em deixar claro as suas posições, e relatos, mostrando-se aberto a apoiar, auxiliar e equilibrar as relações com o outro. O professor apresentou seus anseios de aprofundar as práticas de ensino, voltadas para a inclusão do homossexual, e especialmente para as questões de pertencimento racial, com as quais ele se reconhece.

- d) **GRANADA:** é conhecida como a pedra estimulante do sexo. No geral, é indicada para ajudar a ser emocionalmente equilibrado e a preservar as amizades. Em termos de saúde, podemos usar a pedra Granada para acalmar os problemas de coração, ativar a circulação e proporcionar uma atividade sexual saudável. Está relacionada com amor, paixão, alegria de viver. De acordo com a lenda, Noé o patriarca Bíblico, utilizou uma grande Granada como iluminação da Arca da Salvação. A professora Granada, possui como forte característica a habilidade de fazer amizades, de se relacionar e é dona de um grande poder de comunicação, que a permite discorrer sobre os diversos temas e as mais variadas problemáticas, perfil próprio das pessoas que possuem, paixão, alegria de viver e sente-se à vontade para a trocar informações e compartilhar as experiências vividas em sala de aula. O discurso da professora apresentou vivências que contribuíram com as temáticas em discussão, pois sua larga experiência em diversas funções na escola (professora, coordenadora e diretora) proporcionaram um grande leque de histórias por ela narradas.
- e) **AMETISTA:** é conhecida como a pedra da tranquilidade. É indicada para afastar a negatividade, para meditar, atrair boas vibrações. Em termos de saúde podemos usar a pedra Ametista para acalmar o coração, o nervosismo, o stress e dores de cabeça. Na mitologia, a Ametista foi resultado de uma discussão amarga travada entre os deuses Baco e Diana. Para proteger a sua serva, Diana a transformou em um cristal transparente. Quando a discussão acabou, Baco, cheio de remorso, derramou um cálice delicado de vinho sobre o cristal, dando a ele uma cor violeta. A professora Ametista, traz em sua aparência a tranquilidade de mulher religiosa, que se mostra um grande exemplo de disciplina e respeito. Os conflitos decorrentes das atividades escolares ela trata com firmeza, sem ferir os princípios éticos e religiosos que defende. Sua narrativa mostrou o grande conflito que permeia sua prática de ensino, hora ela se volta para os preceitos religiosos, que recria os comportamentos de gênero/práticas homoafetivas, hora se volta para a necessidade de aceitação das diferenças no convívio escolar. Essa dificuldade em conciliar os vários entendimentos, o religioso com o educacional, gera um conflito que perpassa as discursividades da professora.
- f) **ESMERALDA:** é conhecida como a pedra do amor. Serve de proteção para aqueles que estão viajando. As suas características são o amor incondicional e a confiança. Segundo a história, Cleópatra usava essa pedra com a crença de que tinha um efeito

de rejuvenescimento. Esmeralda era a deusa sagrada dos Incas. Os egípcios acreditavam que esta pedra estava associada à fertilidade e ao renascimento. A professora esmeralda é uma pessoa que se mostra amorosa com seus alunos e colegas e por isso conquista a confiança para lidar com as temáticas, mesmo as mais complexas. Assume o controle dos problemas com muito autoconfiança. A professora demonstrou segurança no trato com as questões de gênero e sexualidade, apresentando em sua fala a facilidade de se inserir no universo dos jovens e com eles travar discussões sobre essas questões.

- g) ÁGATA: é conhecida como a pedra da verdade, da cura e da sorte. É indicada para dar proteção, acalma o coração dos desgostos, aumenta a autoestima, repele o negativismo. Em termos de saúde, podemos usar a Ágata para aliviar problemas de tensão. Ajuda a obter equilíbrio físico e mental. Atua no sentido da consciência. Nos dá autoconfiança. A professora Ágata é protetora e se coloca como defensora dos seus alunos, possui um acentuado grau de autoconfiança na discussão dos temas e se volta para a solução de problemas com muita segurança. Suas narrativas envolvem uma acentuada preocupação em trazer os pais para participar dos debates principalmente relacionados à sexualidade, condição que ela julga imprescindível para realizar a inclusão dos diferentes.

Este capítulo nos leva a conhecer as discursividades dos docentes, coletadas na roda de conversa, que apresentaram os estereótipos e discorreram como a escola reproduz as mais diversas formas de discriminação. Os docentes e as docentes pesquisados colocaram as suas dificuldades, receios e abertura para lidar com a questão, mostraram-se seguros quanto ao pensamento de promover abertura para as temáticas e refletiram sobre a importância de apoio para confrontar os velhos paradigmas e iniciar uma nova jornada que agregue, inclua e insira no meio os que são marginalizados por essa construção histórica e cultural.

As barreiras criadas pela sociedade, quanto a expressão de identidade, cria dificuldades, desigualdades e discriminações. Até recentemente, essa realidade parecia existir somente fora dos muros da escola. O espaço escolar é ambiente de convivência das diferenças, de afirmação das identidades. A escola, sobre esse prisma, torna-se importante aliada a construção de uma visão mais democrática e respeitosa quanto a vida sexual e afetiva dos seus alunos.

Atentar para a não opacidade das palavras e dos discursos é estar atento para a não naturalização das mais diversas relações sociais que produzem desigualdades, que tem 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 as diversidades.

Dessa forma, é através da linguagem que se tem acesso à ação discursiva, é através da linguagem que temos acesso à interpretação, à forma de expressão que conduzem a diversas construções sociais. É nesse campo constituído pela linguagem que adentraram as nossas observações. Que mostraram, de forma geral, que as questões referentes a sexualidade, gênero e raça estão presentes no espaço escolar, que o assunto ainda é considerado tabu para alguns docentes, e que o silêncio é a forma de manter invisível a situação. De forma específica, evidenciam que o tema sexualidade requer ações pedagógicas contínuas, que contrariem aquelas práticas que reincidentem em modelos tradicionais de orientação sexual. As discursividades traduzem sentidos que apontam identidades transitórias que constituem os sujeitos.

Para efeito de análise, consideramos cinco categorias discursivas para melhor elucidar o detalhamento dos efeitos de sentidos gerados nas rodas de conversas. Dessa forma, as discursividades foram distribuídas nas seguintes categorias: (1ª) aspectos biologizantes e sociais; (2ª) gênero e sexualidade; (3ª) interdiscurso religioso; (4ª) relação família-escola; e (5ª) formação docente.

Adotaremos como fundamento, prioritariamente, as concepções de Louro, Moita Lopes e Foucault para embasarmos as análises das discursividades.

Os discursos da categoria aspectos biologizantes e social compreendem aqueles cujos enunciados apontam sentidos voltados para caracteres biológicos para definir sexualidade, compreendem também os discursos relacionados aos aspectos sociais, pois caminham lado a lado, de tão paritários que chegam a dificultar a separação do que deve ser atribuído às concepções biológicas daquelas que são constituídas pelo meio social.

Observando os efeitos de sentido da professora Granada, que relata a história de Douglas, 13 anos, se apreendem sentidos que traduzem a necessidade de um trabalho voltado para a compreensão da sexualidade e de como lidar com as questões a ela pertinente, vejamos:

[...] os meninos chamavam um aluno de “viadinho”... Douglas é lindo, um menino super comportado, estudioso, ele entrou em pânico, foi uma guerra na cabeça dele. Pelos trejeitos, a sociedade taxa, né? Aí lá, eu dizia: quando vier fazer uma denúncia traga os nomes, viu? [...] Aí lá vem a arrumação todinha para a secretaria, eu disse: gente, e o que vocês têm a ver com a questão do que Douglas quer para a vida dele? Aí, Douglas batia os pés e dizia: mas eu não sou gay, eu vou namorar, eu vou casar. Imagine, mas os

trejeitos, a fala que ainda está na fase da mudança, tem as questões fisiológicas, tudo. Imagine, desespero na cabeça desse inocente.

Há nos enunciados da professora, mecanismos linguísticos que expressam sentidos de que os aspectos biológicos integram e denunciam a sexualidade do aluno, ao mencionar que “*pelos trejeitos, a sociedade taxa, né?*”, a docente constrói discursividades que refletem preocupação ou alerta para um fato importante: o preconceito, o julgamento pela aparência quanto ao comportamento sexual de jovens. “*Aí, Douglas batia os pés e dizia: mas eu não sou gay, eu vou namorar, eu vou casar.*” Examinando esses enunciados, podemos apreender sentidos de interdiscursividades com filiações de sentidos construídos em outros dizeres, historicizando a ideia de que o relacionamento heterossexual o posicionaria numa condição aceitável pelas normas ditas hegemônicas instituídas e circulantes na sociedade.

A sociedade adotou ao longo dos tempos a postura de reprimir o falar sobre sexo, as normas de comportamento ditam que qualquer atitude que o evidencia deve ser reprimida. 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 por Foucault, aplica-se aos alunos que subjugavam Douglas, alunos que sentem a necessidade de falar, externar, de transgredir. A repressão encontra vazão nos desenhos de genitálias nas paredes e carteiras da escola, 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.

Douglas batia os pés, sentia-se numa condição desconfortável, em que se via frente a realidade perversa, da sociedade que ataca, que exerce sobre o outro uma força capaz de acuar, fazer recuar, refrear, a sociedade que assusta, que subjuga os diferentes.

“*Imagine, mas os trejeitos, a fala que ainda está na fase da mudança, tem as questões fisiológicas, tudo. Imagine o desespero na cabeça desse inocente.*” As marcas discursivas, presentes nesse enunciado evidenciam sentidos de um misto de dó e confusão. Pois, para Granada, existem dúvidas quanto ao comportamento do aluno, se é motivado por questões biológicas, uma vez que ele se encontra na puberdade fase em que os jovens sofrem diversas alterações físicas, o que poderia implicar no equívoco, ou se os “trejeitos”, traços do comportamento social do aluno, revelam a sua opção sexual.

Granada indaga: “*O que vocês têm a ver com o que Douglas quer para a vida dele?*” A posição de controle que a sociedade exerce sobre as pessoas e as pessoas exercem sobre as

outras pessoas, e que a pessoa exerce sobre si mesma, são jogos de poder, complexo, histórico, arraigado. Foucault afirma que o indivíduo não é onde se exerce e se abate o poder. O indivíduo, com suas características, sua identidade é o produto de uma relação de poder que se exerce sobre si. E o poder em seu exercício nunca é o poder total, absoluto: “[...] a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa”. (FOUCAULT, 1999, p. 241).

Em outro relato, desta vez, feito pelo professor Safira, os efeitos de sentido implicam uma atenção voltada para os aspectos biológicos: “[...] *Eu vejo que tem um aluno por ele ter uma fala fina, alguns colegas já querem conceituar a sexualidade do menino, onde na verdade ele se sente vergonhoso, inclusive tem momento na aula que ele evita de argumentar algo sobre os conteúdos, pra ninguém tá rindo, né? [...]*”.

Tentar identificar o comportamento sexual dos jovens apenas pelo olhar é um risco, em uma sociedade marcada pelo consumo, pela vaidade, às vezes exacerbada, uma cultura de estilos variados, de acentuada exposição do corpo. As pessoas assumem cada vez mais posições de independência. Assim, confluem as dúvidas, aumentam as possibilidades de que, nessas relações de poder, os indivíduos constituam tipos de subjetividades mediante suas escolhas ou algumas impostas.

Quanto ao aspecto social, observamos que os professores Opala e Citrino partilham discursivamente quanto à discriminação em relação ao homossexual ter ligação direta com a classe social, disposição de valores, não apenas morais, religiosos, mas, também econômicos: Professor Opala comenta:

[...] Tem a questão da sociedade rotular, porque o filho do pobre é viado, é boiola, é tudo isso, o filho do rico é o doentinho, fulano é doente [...]. Professor Citrino corrobora: [...] eu tenho dados estatísticos, eu creio que absurdo, a quantidade de jovens e adultos que não conseguem chegar a universidade, não terminam nem o médio, eles não estudam, os homossexuais, boa parte, acho que uma há uma carga de preconceito muito grande, que eles acabam desistindo, evadindo. É comum demais, na universidade não tem quase, no médio não chegam não. Eu falei para um desses meninos [...] Olhe, você tá preparado para enfrentar a sociedade? Ela é dura, ela é difícil, ela não compreende, e mais ainda tu tens que mostrar a sociedade que tu é um ser humano pensante, um ser humano de bem, e tu tem como mostrar isso estudando, não tem outra forma, para se impor. Do contrário é o veadinho, é o gayzinho quando é pobre, quando ele tem uma condição melhor ele passa a ser visto de outra forma, o preconceito maior ainda é social, econômico, é bem maior que o preconceito com essa questão [...].

É a partir das articulações gerenciadas nas relações sociais que se engendram discursos da discriminação, os mecanismos linguísticos como “viadinho”, “gayzinho” se revestem de efeitos de sentidos com conotações pejorativas, que diminuem, sequelam, excluem e ferem as construções identitárias do outro.

Práticas discursivas que constroem sentidos acerca da importância do poder aquisitivo, revestem os enunciados: “filho do pobre é o “viado”, “o filho do rico é o doentinho”, “o homossexual pobre evade, o homossexual rico chega a universidade. ” É primordial para pessoas com nível socioeconômico privilegiado a utilização de itens lexicais distintos. A distinção lexical figura como respeito. Sentidos produzidos em interdiscursividades arraigadas em uma historicidade pautada em valores binários, pobre/rico, negro/branco, aceitos/excluídos. Os discursos são frutos do contexto histórico, dessas relações: poderosos versus dominados.

A categoria gênero e sexualidade evidencia a dificuldade de distinguir discursivamente as identidades e como o comportamento é decisivo para marcar as diferenças. Os discursos dos professores constroem sentidos acerca das incertezas e a dualidade que elaboram visões de uma interdiscursividade mais tradicional a uma visão mais aberta em torno de cores e estilo da roupa, pintura de cabelo utilizadas, que revelam a orientação sexual dizem ou constroem a sexualidade da criança.

Nesse sentido, atentamos para a fala do professor Citrino: “[...] *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 que consiste na compreensão das diferenças corporais e sexuais que culturalmente se cria na sociedade, ideias e valores sobre o que é ser homem ou mulher, estão diretamente relacionadas às forma 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 forma a reproduzir regras como se fosse um comportamento natural do ser humano, originando condutas e modos únicos de se viver sua natureza sexual.

A este respeito Louro preleciona que:

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 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. (LOURO, 1997, p. 64-65)

Professor Opala assinala em seus enunciados o dilema vivido pelo aluno, que vagueia entre um polo e outro, na incerteza da identidade sexual ou pelo receio de enfrentar a realidade: *“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, Opala discorre:

[...] tinha um “Romeo”, (alusão a Romeo, apresentado na reportagem da revista Nova Escola que serviu de introdução à discussão da roda de conversa) porque ele fazia questão de ir com uma “gladiadora”, é? 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?

Na primeira fala do professor Opala, apreendemos sentidos relacionados à questão de gênero, pontuada no aspecto: “um dia vem de homem, outro de mulher”, as posições discursivas evidenciadas pelas fala do professor indicam que ele tem receio de que o comportamento adotado pelo aluno traga problemas, pois o professor percebe que o aluno não tem a maturidade necessária para lidar com as situações concernentes ao preconceito, ao sexismo, desta forma, na segunda fala, o professor conclui sua posição questionando: “Você está preparado para enfrentar a sociedade?”.

O fato de o professor comparar o comportamento do aluno à entidade religiosa do candomblé expressa sentidos de que o aluno possui um comportamento apelativo, excêntrico, extravagante, esquisito, de difícil aceitação no meio em que vive. Prática não natural, considerada problemática, que causa insegurança para professor e para o aluno, compreendida discursivamente como não aconselhada. 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.

Menino, parecer a “Pomba-gira”, vestir a “roupinha”, usa a “gladiadora”, subverte as certezas, assusta, foge a centralidade, esse sujeito é o excêntrico. Mas o que deve ser questionado, nesse contexto? A subjetividades atribuídas? A formação discursiva? A formação ideológica? Louro (1997) responde que 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 perfil normatizado por um padrão do homem branco ocidental, heterossexual e de classe média. Uma cultura esvaziada dessa visão homogênea de identidade, de sujeitos e de sociedade:

“Novas” 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 no novo centro das atenções. Não há como negar que um 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, p. 42-43).

Na terceira categoria, aparece o interdiscurso religioso, a sexualidade em conflito com a religião, observamos os discursos do professor Citrino e da professora Ametista, em posições antagônicas, no tocante a posicionamentos discursivos:

Professor Citrino: *Eu debatia em sala de aula, frisava, e daí? Por que? Ele não pode ser homossexual? Eu jogava mesmo assim em sala de aula. Por que não? O que é tem a ver? Ele é um ser humano igual a você, é filho do mesmo Deus.*

O professor, em seus enunciados, prega o discurso da igualdade religiosa, porém implicitamente, em seu discurso denota-se a defesa da liberdade de ser diferente, de ser livre para conduzir suas escolhas e que o aluno deve ser respeitado quanto a elas. É visível como os saberes religiosos são utilizados, para ampliar a persuasão em sala de aula.

A professora Ametista se posiciona discursivamente contrária à prática homossexual, por contrariar os princípios bíblicos e religiosos que ela segue:

[...] Eu como professora, eu aceito, assim... como o pessoal chama tanto o gay como o sapatão, mas assim no meu lado espiritual, você tá entendendo? Perante o meu lado bíblico, eu sei que isso é um pecado, Deus criou o

homem e a mulher... você tá entendendo? Eu acho assim que hoje, como profissional eu não posso colocar o meu lado religioso dentro da minha profissão, você tá entendendo?

Em outro momento ela, enfatiza: *Deus não criou o homem e a mulher? Se você for... Eu não sou muito apegada assim, mas se você for em versículos da bíblia, tem essa parte de condenação disso aí. Mas do meu lado profissional eu respeito, eu aceito e até ajudo, eu tenho pessoas que são homossexual e são amigos meus, que trabalham junto comigo e eu não tenho nenhum problema com isso. Você tá entendendo? Até porque eu vivo dentro de uma família que é uma ecumênica, é católico, é evangélico, tem espírita e nós nos damos super bem.*

Verificamos a presença da formação discursiva cristã da professora, os enunciados por ela utilizados mostram as constantes posições, os recursos linguísticos que traduzem situações de conflito entre o bem e o mal, o certo e o errado, o proibido e o liberado, o pecado e a salvação, com que o sujeito se depara no cotidiano, e ela enquanto educadora se vê em condição conflituosa, *“pelo lado espiritual é pecado, pelo lado profissional eu aceito”*, posição dúbia e que dificulta o trabalho com as questões referentes a sexualidade.

Para a maioria das religiões cristãs, sexo sem pecado só aquele dentro do matrimônio e com a finalidade de procriação, o sexo constitui em pecado fora desse entendimento, assim a homossexualidade fere os princípios provenientes de interdiscursos característicos da formação cristã que prega obediência, castidade e o sexo com o objetivo primordial de procriação e não como fonte de prazer.

A forma de obter perdão, em vida, pelas práticas que fugissem a essa regra, somente através da confissão, que, por muito tempo permanecera ligada ao ato sacramental, como prática da penitência, firmando-se como um dos lugares da revelação da sexualidade. Dessa forma, a sexualidade ampliou espaços e penetrou, gradativamente, em outros campos como o da pedagogia, da psicologia e toma outros contornos: “[...] difundiu-se, foi utilizada em toda uma série de relações: crianças e pais, alunos e pedagogos, doentes e psiquiatras, delinquentes e peritos” (FOUCAULT, 1988, p. 62). Desde então, a partir desses campos disciplinares, a sexualidade tem sido descrita e normatizada.

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

Verificamos a fala do professor Citrino:

Vieram três alunos, duas meninas e um menino, falar comigo sobre essa questão: Professor me ajude, eu descobri que eu gosto de menina. Eu gosto de menino E aí? Eu fiquei...O que dizer? O que falar? Aí 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. 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? Do professor para com o aluno, da escola para com o aluno e esse espaço de diálogo de ouvir, né? Que pena a gente não tem 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 coloca:

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 dele também? Antes de ser homossexual, antes de ter qualquer opção assim, é um ser humano é responsabilidade formar cidadão, independente da sua sexualidade para que ele respeite e seja respeitado.

As falas evidenciam a importância da família, denotada pelos alunos em diálogo realizado com Citrino e por ele reconhecida, bem como evidencia o papel do docente, nesse processo 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 alunos. No pedido de ajuda para revelar para seus pais a opção sexual, mesmo essa tarefa fugindo as prerrogativas inerentes ao professor, Citrino vê-se sensibilizado para ajudar, no entanto, precisa encontrar os meios e a maneira apropriada para fazê-lo.

Ao indagar: “E a gente vai desistir dele também?”, o enunciado revela a tomada de posição do docente frente a situação, pois as mediações estabelecidas pelos docentes envolvem a (re)constituição das identidades dos alunos, contribui em seus comportamentos sexuais, e em muitos casos ressocializa, reintegra a dignidade e redireciona para vida.

Ao trazer para si a responsabilidade de educar a partir das formulações e conveniências próprias de um ente familiar, embora não se aperceba, evoca para si, a problemática que diz respeito ao outro, mas que o constitui enquanto educador, enquanto pessoa humana, solidária e fraterna, no seu dever de formar para cidadania. Essas possibilidades enunciativas nos permitem compreender 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 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, que implicitamente os discursos dos docentes se referem.

Mas, e a escola? O professor Safira enuncia:

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 outra enunciação, safira coloca:

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 a sexualidade, [...] precisa ser aplicado ou por projeto, bimestralmente, ou com 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.

A professora Ágata, discorre: “E mais, porque a própria escola não está, muitas vezes, preparada para receber, para lidar com essa situação”.

Os discursos dos professores partem do pressuposto de 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 o autoconhecimento por parte dos alunos. Ou como Moita Lopes (2002, p. 91) argumenta, desenvolvendo as ideias de 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 subjetividade.

Para Louro: “Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores”, como orienta Louro (1997, p. 64). Dessa forma:

Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo que ensinamos e que sentidos nossos(as) alunos(as) dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui. (LOURO, 1997, p. 64).

Dessa forma, iniciar esses questionamentos pelo currículo significa um grande avanço, pois ele é visto como uma outra arena das práticas sociais, que deve abarcar a posicionamento já defendido pelos docentes para que discurso e prática estejam em sintonia, otimizando o tempo das disciplinas e cedendo ao imperativo dos novos tempos: trazer as margens para o centro das discussões. Para Tomás Tadeu da Silva o currículo pode ser visto como:

[...] um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares. Pode-se dizer, assim, que o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais. (SILVA, 1996, p. 195).

Na quinta categoria, apresentamos as discussões concernentes à formação do professor, as discursividades dos professores evidenciaram a necessidade de novos deslocamentos, de novas tomadas de posições frente a sexualidade e sua aplicação em sala de aula, para tanto é indispensável que haja qualificação, de acordo com o professor Safira: O Nordeste, em termo de Paraíba, eu acho que falta a questão da qualificação de muitos profissionais, eu tenho participado de alguns cursos de extensão na UEPB, sobre gênero e sexualidade e realmente nós sabemos que falta a questão do interesse em conhecer mais sobre o assunto, porque quando você conhece mais, você melhora [...].

A narrativa do professor é em defesa da formação para os docentes, entendendo que só assim haverá uma mudança de comportamento, de mentalidade para se trabalhar a temática

em sala de aula, porque são questões novas, são questões velhas, na verdade, mas que vieram à tona a pouco tempo, enfatiza.

Safira e Citrino resumem discursivamente a importância de preparar o professor para esses novos desafios, ele é o mediador, é ele que concretiza as ações e as propostas que as diversas esferas de poder institui. É em suas mãos que está o poder de semear às mentalidades juvenis os modelos ideais de práticas que circulam ou circularão em diferentes esferas sociais na atualidade e futuramente.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída.

(Freire, 2003, p. 10)

As análises das narrativas dos(as) educadores(as), participantes da pesquisa explicitaram a necessidade de ações que proporcionem o con(viver) com a pluralidade cultural, em especial as relacionadas à diversidade de gênero/sexualidade na escola e apontaram para a dificuldade dos professores em lidarem com essas questões no cotidiano da escola. Entre as dificuldades assinaladas estão: o tabu que impera na sociedade, o receio de má interpretação por parte dos pais, mediante abordagem feita em sala de aula, que podem gerar conflito de percepção, escassez de tempo para um diálogo mais efetivo com o aluno, falta de um conhecimento mais aprofundado sobre a temática, dificuldade de identificar se o comportamento do aluno, a vestimenta, trejeitos etc., são traços de sua opção sexual, entre outros indicadores apresentados.

Ante ao exposto, entende-se que a escola necessita redimensionar as suas práticas discursivas e pedagógicas no sentido de promover a discussão sobre as questões de sexualidade/gênero em seus espaços. Para isso, é preciso considerar fundamentalmente duas dimensões: a que necessidade de parceria e envolvimento de toda a comunidade escolar; a segunda, qualificação e motivação dos educadores para lidar com a temática, pois a escola deveria constituir uma instância de (trans)formação da sociedade. Isto porque é nela que se (re)produz e faz circular discursividades cujos sentidos se encontram atrelados à regras e normas de seu funcionamento e à condução dos sujeitos em seus ambientes. Deste modo, pode refletir a sua atuação e buscar redimensioná-la.

As três escolas pesquisadas precisam intensificar em seus currículos as atividades educativas que primem pela educação sexual, sexualidade e gênero através dos programas e projetos já instituídos na escola pelo Governo Federal, tais quais: Mais Educação, Pro-jovem, entre outros. As instituições de ensino precisam modificar as suas práticas, em especial as que dizem respeito ao trato com a diversidade sociocultural. Para isso, deve-se embasar em conhecimentos produzidos pelos seus profissionais, bem como, em documentos de regulação e normalização da educação e do ensino, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997, 1998). Dessa forma, a escola se movimenta, indicando que:

[...] quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (CARVALHO, 2008, p. 23).

Ao assim agir, a instituição oferecerá mais condições de aprendizagem para toda comunidade escolar, como também assumirá o papel de mediação de debates sobre problemas sociais existentes nas comunidades em que está situada.

Baseado nesses pressupostos, um plano de ação foi formulado para ser desenvolvido pela escola, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa a partir do ano letivo de 2016. Dentre as principais ações está o circuito metodológico de oficinas, que prima pela qualificação dos(as) professores(as), segundo a proposição feita por eles(as), nas narrativas em estudo.

Nesse sentido, essa proposta constitui uma etapa fundamental desta pesquisa, pautada no exercício efetivo da práxis, entendida aqui como um processo dialético entre a teoria e a prática, ou seja em uma linha de trabalho que alia a base teórica à prática e que considera a importância de reinventar a vida social, conforme Moita Lopes (2006), o que inclui reinvenção de formas de produzir conhecimentos, compreendendo que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar reinventá-la.

Dessa forma, na tentativa de promover a reinvenção da realidade ou quem sabe provocar pequenas transformações no cenário escolar em que fizemos nossa pesquisa, no que concerne a representações sociais, sexualidade e gênero e a partir de algumas constatações que apreendemos nas discursividades que atravessaram as falas dos(as) docentes, apresentamos a nossa proposta de intervenção.

O termo proposta encontra seu significado ligado à intenção, no plano a realizar, essa proposta, portanto, é caracterizada por uma intencionalidade, que visa projetar para o futuro a ação humana, a vida material e cultural. Neste caso, a intervenção junto a professores e professoras, ocorrerá com a finalidade de introjetar um novo olhar sobre a prática escolar, no que se refere à sexualidade/gênero.

Ao pensar esta proposta, fez-se necessário retomar a intrínseca relação entre sujeitos, sociedade e cultura, nas relações sociais. É a partir das formações discursivas e ideológicas que a espécie humana passa a transformar o meio e passa a se produzir enquanto homem ou

mulher e se diferenciar entre si. Consequentemente, essas formações discursivas e ideológicas transformam e são transformadas no meio social, cultural, e no do convívio com o outro.

Nessa esfera, a proposta de intervenção é o ato de produzir discursivamente princípios, valores e modos de estabelecer convivência harmoniosa entre as diferenças que os tornam, materialmente, iguais.

Deste modo, a proposta de Intervenção tem como finalidade delinear a intencionalidade das ações que poderão ser implementadas por professores e professoras. Tem, todavia, que apresentar relação intrínseca entre o objeto de investigação e a proposição de intervenção. Nesta direção, precisa, fundamentalmente, partir de uma problemática da realidade vivida e percebida pelo professor na escola e propor novas alternativas e estratégias de ação, para que a pesquisa contribua com a mudança da realidade do cotidiano escolar.

Por conseguinte, a proposta de intervenção se configura na elaboração de circuito metodológico de oficinas, que deve contemplar subsídios teóricos para a discussão da problemática anunciada, apontar para uma possibilidade de produção didático-pedagógica a ser utilizada como uma das estratégias de promoção do respeito às diferenças.

Para a elaboração do plano de ação, foram adotadas as diretrizes propostas por Wall (2010), que devem orientar as discussões sobre sexualidade e afetividade, distribuídas em quatro eixos afins:

Primeiro: A sexualidade considerada uma perspectiva histórica e sociocultural e que, portanto deve ser abranger:

- As formas como as culturas vivenciam e constroem sua relação e significados com a sexualidade e afetividade não são universais;
- Diversidade e heterogeneidade de significados e valores. Em tempos distintos encontramos vivências distintas;
- A sexualidade não é um assunto exclusivamente da vida privada: ela tem a ver com práticas culturais diversas, relações de poder, relações de gênero, gerações, concepções diversas de família, etc.;
- A sexualidade não é uma cópia das relações da natureza, mas uma construção datada e compartilhada por grupos sociais distintos.

Segundo: A sexualidade é sempre uma perspectiva de cidadania, por isso, deve ser assim, compreendida:

- Falar de sexualidade é necessariamente falar de direitos.
- A sexualidade toma dimensões públicas muito importantes e muitos dos seus aspectos estão relacionados a direitos de cidadania.
- Discutir sexualidade é falar de temas relacionados aos direitos das mulheres; falar da violência doméstica e de gênero; falar dos direitos sexuais e reprodutivos; é falar de saúde; falar de políticas públicas para o coletivo GLTB; falar de direito a creches; falar de políticas de prevenção às DSTs e Aids; é falar de aspectos fundamentais das nossas identidades e que tem profunda relação com a organização social em que vivemos.

Terceiro: Discutir sexualidade e afetividade é ter compromisso com a diversidade seja de raça/cor; gênero; idade; orientação sexual; cultural, para tanto, deve ser abordada, a partir das seguintes proposições:

- A sexualidade é uma dimensão da nossa identidade que envolve, uma pluralidade de significações marcadas em nossa sociedade por diferenças de raça/cor; gênero; idade; orientação sexual; cultura. Contudo, frequentemente presenciamos a transformação dessas diferenças em desigualdades naturalizadas denunciadas pelo preconceito e violência em relação a determinados grupos sociais.
- Um aspecto que deve ser constantemente refletido por nós é a frequente imposição de formas homogêneas de experienciar a sexualidade, estipulando um padrão de normalidade que se impõe, oprimindo muitas diferenças.
- Propor-se a falar e debater sobre sexualidade, é propor-se a enfrentar uma série de preconceitos que estão arraigados em nossa sociedade, tendo como horizonte de perspectiva, a construção da autonomia dos sujeitos.

Quarto: Sexualidade e prazer devem andar de mãos dadas, percebidas a partir da ótica proposta:

- A sexualidade não é um problema. É uma dimensão fundamental das nossas identidades e através dela nos relacionamos com o mundo de forma muito intensa e recíproca. Muitas vezes nas formas como o tema da sexualidade é debatido, o medo e a repressão são enfatizados, desconsiderando os sujeitos que estão envolvidos na história.

- É fundamental que o conhecimento que temos sobre nós mesmos, nossos sonhos, nossos desejos sejam ampliados.
- O encontro com os outros – movimento fundamental para a vivência da sexualidade – exige que a gente goste de si mesmo, se respeite e possa ver o outro com abertura e segurança.
- Ter prazer não é pecado nem algo errado. É uma vontade humana de constantemente reconstruir seus caminhos para uma sociedade melhor.

Desta forma, a partir das considerações de Wall, a escola contribuirá para que educandos(as) e educadores(as) aprendam novas maneiras de se inter-relacionarem, ou seja, por meio do respeito e valorização às diferenças sócio-históricas e ao pertencimento cultural de cada um. Isto promoverá a redução dos conflitos e das atitudes comportamentais de discriminações, impulsionadas por discursividades de intolerância a marcas identitárias da diversidade sociocultural presentificada no cotidiano escolar.

Nesse sentido, apresentamos uma proposta, subdivididas em quatro eixos. Primeiro eixo: diz respeito às atividades efetivadas em parceria com a secretaria de educação, visando desenvolver e aprimorar ações conjuntas que alcance todas as escolas municipais; segundo eixo: ações diretas na escola que envolva toda a comunidade escolar, terceiro eixo: Ações voltadas para as aulas de Língua Portuguesa que terão suas sequências elaboradas durante a qualificação dos educadores(as), através circuito metodológico de oficinas.

As proposições foram constituídas da seguinte forma:

- Qualificação por parte da secretaria de Educação do município de Itapororoca para intensificar as capacitações com a temática da diversidade cultural, incluindo os programas e projetos do Governo Federal, que tem interlocução com educação e sexualidade, adotados pelas escolas: Neste sentido, a orientação da Secretaria de Educação seria no sentido de promover a parceria entre a escola, parceria com os educadores e profissionais de outras áreas de atuação envolvidos nesses programas e projetos, que realizarão de modo mais efetivo, palestras, debates, seminários sobre os temas ligados à diversidade cultural. Inserindo na qualificação todos, que regularmente atuam na escola, como professores, gestores, monitores ou oficineiros.
- Realização de debates com profissionais da escola e da saúde sobre a orientação sexual, integrando o trabalho a respeito do Programa Saúde na Escola, seus

benefícios para a comunidade escola. Neste cenário, se apresentam as atividades de educação sexual pela escola e as ações regularmente efetivadas em seus ambientes pelos profissionais das Unidades de Saúde da Família do bairro.

As proposições produzidas para o segundo eixo do plano de ação se relacionam às práticas pedagógicas da escola, nas quais se inserem: seleção de conteúdos curriculares, planejamento, execução e avaliação e pelas quais os principais responsáveis são os diretores e seus docentes. Neste contexto, buscar-se-ão inserir, nos conteúdos da disciplina de língua portuguesa ministradas pela escola, os temas relativos a traços da pluralidade cultural, em particular aqueles que a pesquisa apontou como os mais difíceis de serem aceitos nas relações interpessoais, tais quais: as orientações sexuais, com destaque para a homossexualidade. As proposições apresentadas têm o intuito de contribuir com a modificação das práticas discursivas e pedagógicas das escolas do município de Itapororoca, em relação aos modos como são construídas as identidades de alunos e professores, mas também aos modos de regulação, normalização e condução de seus sujeitos.

- Realização de discussão em sala de aula, ou em outros espaços de aprendizagem, aulas temáticas com textos escritos, oralidades, charges, fotografias, vídeos e outros instrumentos de estudo em que possam ser explorados efeitos discursivos sobre a sexualidade.
- Fóruns de debate com os alunos a respeito do modo como os gays são subjetivados nos meios sociais, em especial na escola. Para isso, os materiais utilizados devem ser os que permitam interpretar essas discursividades (livros didáticos, filmes, peças publicitárias, programações de TV, entre outros instrumentos).
- Apresentações de manifestações artísticas na escola sobre as diversas influências culturais, essencialmente aquelas estigmatizadas pelos meios de comunicação cuja desconstrução deve ser realizada pela escola.

O terceiro eixo apontado nesse plano de ação se refere ao ensino de Língua Portuguesa. Este ministrado a partir do entrelaçamento com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental, língua portuguesa que orienta:

Os temas transversais abrem a possibilidade de um trabalho integrado de várias áreas. Não é o caso de, como muitas vezes ocorre em projetos

interdisciplinares, atribuir à Língua Portuguesa o valor meramente instrumental de ler, produzir, revisar e corrigir textos, enquanto outras áreas se ocupam do tratamento dos conteúdos. Adotar tal concepção é postular a neutralidade da linguagem, o que é incompatível com os princípios que norteiam estes parâmetros. Um texto produzido é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem. Compreender um texto é buscar as marcas do enunciador projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular de como se constrói uma representação a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares. (BRASIL, 1998b, p. 40)

A linguagem, aqui é compreendida como prática social e que, em uso, o indivíduo constrói subjetividades, ao mesmo tempo em que também é subjetivado. Neste sentido, as práticas das aulas de Língua Portuguesa, materializadas em textos verbais e imagéticos, devem considerar os diversos aspectos de produção do discurso. Assim, o trabalho de interpretação/compreensão de uma ou de um conjunto de sequências linguísticas não pode se restringir aos seus elementos linguísticos. Pelo contrário, o texto precisa ser analisado de modo em que os seus diversos conhecimentos estejam contemplados, entre eles: os linguístico-discursivos.

Esse trabalho se abre para produção textual, visando ao desenvolvimento da argumentação, o que implica uma consciência de mundo, das práticas sociais e discursivas circulantes na sociedade, para que o aluno, a partir delas, construa visão crítica e assuma tomada de posição frente as situações com quais serão confrontados:

Os aspectos polêmicos inerentes aos temas sociais, por exemplo, abrem possibilidades para o trabalho com a argumentação capacidade relevante para o exercício da cidadania, por meio da análise das formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que sugerem, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento de questões sociais etc. (BRASIL, 1998b, p. 41)

Com essa compreensão, abrem-se espaços para a apreensão dos conhecimentos intra e extralinguísticos de um texto e, através disso, a investigação de efeitos de sentidos em discursos que constroem subjetividades ou identidades socioculturais. Situação que possibilita questionar estereótipos e preconceitos produzidos pela sociedade e vivenciados nos meios sociais, sobretudo aqueles que constituem identidades dos homossexuais, marginalizados com perfil negativo, de inferioridade.

Por essa ótica, utilizam-se metodologias de interpretação e análises de discursividades que permitem aos aprendizes refletirem a linguagem em interação com a cultura, a sociedade

e as subjetividades. Situação propícia para questionamentos da realidade e, deste modo, a expectativa de modificá-la.

Nesse contexto, levantaram-se essas propostas para o exercício das atuações dos profissionais de Língua materna na escola, que terão seus desdobramentos em sequências didáticas, plano de aula etc., no circuito metodológico de oficinas:

- Produção textual a partir de gêneros textuais, tais como cordel, músicas, fotografia, etc. que tratem de situações relaciona a sexualidade.
- Promoção de fóruns de debates para que os aprendizes possam expor as suas histórias e suas opiniões acerca de temas como: homossexualidade, homofobia, sexismo, propiciando, deste modo, o direito de se expressar dos aprendizes.
- Utilização da internet e seus suportes de gêneros, para promover leituras, produção e publicação de textos e hipertextos relacionados a sexualidade.

Essas proposições, assim como outras que, naturalmente, surgirão durante a qualificação através do circuito metodológico de oficinas, serão planejadas sob a ótica de um processo contínuo de atividades educacionais.

O circuito metodológico de oficinas, que terá como público alvo os professores de língua portuguesa do município de Itapororoca, será organizado em três etapas, que podem ser realizadas em dias consecutivos, com caráter de formação continuada. Os procedimentos de trabalhos visam a discutir e problematizar as vivências, experiências e práticas dos docentes e das docentes e apontar possibilidades de abordagens para o tratamento das questões envolvendo a sexualidade na escola e desdobrarão as ações previstas no terceiro eixo do plano de ação, que se refere especificamente ao ensino de Língua Portuguesa.

O termo circuito deriva do latim *circuitus* e se refere ao percurso previamente estabelecido que termina no terreno compreendido dentro de um perímetro. É compreendido também como ação ou reação exercida em um pequeno espaço fechado, de modo muito sintético, dizemos que circuito metodológico de oficina é a integração de ações, previamente estabelecidas, que serve como espaço da produção e da recepção de teorias e práticas, para aplicações específicas, residindo em sua práxis o aspecto interdisciplinar.

O circuito metodológico foi pensado, na medida em que destacamos a tarefa de refletir sobre a dimensão discursiva que está no centro da vida social que, por sua complexidade, requer interação, integração e construção coletiva de saberes e vontade de saber, o circuito

assim se transforma em espaço nas quais as formas de pensar e enxergar a realidade se revelam tornando possível sua (res)significação.

Oficina é um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilíbrios que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer. Oficina é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na prática, sem perder de vista, porém, a base teórica, que se constitui como roteiro de estudo e reflexão para o ensino-aprendizagem. (CUBERES, 1989 *apud* VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 11).

Assim definida, a oficina é um forte instrumento pedagógico para ser realizado presencialmente com grupos de professores. A oficina tem por finalidade precípua atender a articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante, bem como vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes.

Outrossim, como qualquer ação pedagógica, a oficina pressupõe planejamento, no entanto, é na execução que ela assume características diferenciadas das abordagens centradas no professor. O planejamento prévio caracteriza-se por ser flexível, ajustando-se às situações-problemas apresentadas pelos participantes, a partir de seus contextos reais de trabalho, conforme Paviane :

A partir de uma negociação que perpassa todos os encontros previstos para a oficina, são propostas tarefas para a resolução de problemas ou dificuldades existentes, incluindo o planejamento de projetos de trabalho e a apresentação do produto final dos projetos, seguida de reflexão crítica e avaliação. As técnicas e os procedimentos são bastante variados, incluindo trabalhos em duplas e em grupo para promover a interação entre os participantes, sempre com foco em atividades práticas. (PAVIANE, 2009, p. 79)

As oficinas foram planejadas, seguindo os critérios de disponibilidade dos(as) professores(as) e compostas de atividades que têm objetivos gerais e propósitos semelhantes, variando os objetivos específicos e conteúdos. Este instrumento é o que, entendemos, melhor se adequa a presente proposta de intervenção.

Em particular, acreditamos que é partindo dos espaços reais problematizados, que encontraremos caminhos, ou vielas para transpor as exclusões, discriminações e chegarmos a uma proposta pedagógica de acolhimento a diversidade, que reflita na melhora das condições

de vida dos que estão à margem, numa constante busca em contribuir para a plenitude da vida cidadã. Esta esperança deve alicerçar a incansável busca do pesquisador.

5.1 CIRCUITO METODOLÓGICO DE OFICINAS: **Con(viver) com a diversidade**

5.1.1 Apresentação

As oficinas serão realizadas junto aos professores do município de Itapororoca-PB, no início do ano letivo de 2016, com turmas de até 20 professores para abordagem das questões relacionadas à sexualidade no ambiente escolar. Constituirão espaços de discussão, problematização e busca de soluções conjuntas, para a ressignificação do olhar dos educadores, bem como o desenvolvimento de uma produção didático-pedagógica, cuja finalidade é a aplicação em sala de aula, ampliando os espaços de discussão pertinente à temática e promovendo a inserção no cotidiano escolar de um trabalho contínuo de promoção da visão democrática e respeitosa, que abrigue as diferenças. As oficinas serão realizadas com professores de língua portuguesa, propõe-se ainda a promover a aplicação do conteúdo sexualidade/gênero, numa perspectiva interdisciplinar, com base nos PCNs e nas práticas discursivas de documentos oficiais.

5.2 OBJETIVO GERAL

Promover a formação dos professores e professoras de língua portuguesa do município de Itapororoca quanto à compreensão de questões relacionadas a gênero/ sexualidade e seus múltiplos atravessamentos, para a inserção da diversidade sexual e de gênero como perspectiva de ação pedagógica,

5.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Compreender e articular concepções como orientação e identidade sexual e de gênero;
- b) Problematizar as interdiscursividades que apontam sentidos para a heteronormatividade;
- c) Instrumentalizar a percepção das categorizações e múltiplas possibilidades da construção social das identidades de gênero e sexualidade;

- d) Discutir os documentos oficiais e o aparato legal que norteiam as práticas escolares referentes à pluralidade cultural, em específico as relacionadas a questões de sexualidade e gênero;
- e) Elaborar atividades e roteiros de ensino e montagem de um portfólio contendo os resultados das oficinas e as atividades sugeridas para serem aplicadas em sala de aula.

5.4 ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

As atividades das oficinas terão duração de quatro horas, cada uma, totalizando uma carga-horária de 12 horas/aula. Visando garantir um melhor aproveitamento do tempo, prevê-se que essas atividades se desenvolvam de acordo com os roteiros a seguir:

Quadro 2 – Atividades das oficinas **(continua)**

Oficina 1		
Ordem	Atividade	Tempo
1	Apresentação: Dinâmica Problematização inicial, a partir do conhecimento prévio e das experiências pedagógicas dos participantes; Dinâmica:	30 minutos
2	Conteúdo teórico: Discussão sobre os conceitos de gênero/sexualidade a partir da visão de Foucault, Louro e Moita Lopes. Vídeo	30 minutos
3	Reflexão crítica, discussões e relatos dos participantes, relacionados ao tema em estudo.	30 minutos
4	Intervalo	15 minutos
5	Organização dos subgrupos para atividade de sistematização teórico metodológico. Esquematização de uma proposta metodológica para o trabalho com a sexualidade na disciplina de língua portuguesa – Desdobramento da ação: atividades de produção textual em plano de aulas	1 hora
6	Plenária final: Compartilhamento dos resultados dos subgrupos. Debate sobre os resultados apresentados	30 minutos
7	Elaboração de calendário para a inserção da temática	30 minutos
8	Avaliação	10 minutos
9	Encerramento	5 minutos

Quadro 2 – Atividades das oficinas**(conclusão)**

Oficina 2:		
Ordem	Atividade	Tempo
1^a	Dinâmica Problematizar as representações pré-estabelecidas que rompem com a heteronormatividade e categorizações e múltiplas possibilidades da sexualidade humana;	30 minutos
2	Apresentação de vídeo Conteúdo teórico: exposição da temática nos PCNs, LDBEN e Orientações Curriculares.	30 minutos
3	Reflexão crítica, discussões e relatos dos participantes, relacionados ao conteúdo em estudo.	40 minutos
4	Intervalo	15 minutos
5	Organização dos subgrupos para atividade de sistematização teórico metodológico. Desenvolvimento de um esquema de proposta metodológica para a educação em sexualidade e gênero. Desdobramento da ação: fórum de debates em sequência didática.	1 hora
6	Plenária final: Compartilhamento dos resultados dos subgrupos. Debate sobre os resultados apresentados	30 minutos
7	Elaboração de esquema para montagem do portfólio	
8	Avaliação	10 minutos
9	Encerramento	5 minutos
Oficina 3:		
Ordem	Atividade	Tempo
1	Dinâmica	20 minutos
2	Reflexão teórico-prática, focalizando os aspectos sobre sexualidade e gênero.	20 minutos
3	Vídeo. Reflexão crítica, discussões e relatos dos participantes, relacionados ao vídeo em estudo. Música.	10 minutos
4	Intervalo	1 hora
5	Organização dos subgrupos para atividade de sistematização teórico metodológico. Desenvolvimento de um esquema de proposta metodológica para a educação em sexualidade e gênero. Desdobramento da ação utilização da internet e seus suportes de gêneros em um projeto pedagógico.	15 minutos
6	Plenária final: Compartilhamento dos resultados dos subgrupos. Debate sobre os resultados apresentados	30 minutos
7	Elaboração do documento final: portfólio	15 minutos
8	Avaliação	5 minutos
9	Encerramento	5 minutos
CULMINÂNCIA		
Baile de Máscaras		

Fonte: Elaboração própria.

5.5 PROCEDIMENTOS DE TRABALHO

As atividades serão distribuídas em nove passos, seguindo metodologia específica para cada um deles, com tempo de duração compatível com necessidade das tarefas a serem executadas.

Primeiro passo: momento reservado para as apresentações, problematização inicial, para verificar os conhecimentos, as expectativas e sondar as experiências pedagógicas dos participantes, em relação a temática. Esse momento é reservado, também, para a ludicidade, brincadeiras, socialização do grupo através de dinâmicas de grupo, já selecionadas em consonância com o conteúdo em tela. Para as três oficinas foram selecionadas algumas dinâmicas: As dinâmicas objetivam estimular o debate, com foco em posicionamentos discursivos face as situações de sexismo e homofobia, e de reafirmação dos estereótipos de gênero no cotidiano escolar.

Segundo passo: Será realizada a exposição do conteúdo teórico, das terminologias, conceitos e definições sobre a sexualidade/gênero e contextualização histórica, a partir da visão de Foucault, Louro e Moita Lopes entre outros autores, para desenvolver os seguintes aspectos: Diferenciação de sexo, sexualidade e gênero; Orientações e identidades sexuais, suas expressões mais comuns e a problematização da relação sexo gênero-orientação-identidade; Identidades de gênero, estereótipos e sua relação com a homofobia; Sexualidade e escola; Ética, cidadania, documentos oficiais, educação e desigualdades. A metodologia se predispõe, principalmente, a compreensão das possibilidades de transformação, sempre partindo dos pontos de vista expressados pelos educadores para a reflexão crítica e desconstrução de preconceitos. Para tanto, lançaremos mão de recursos como: Datashow, vídeos e músicas. Os três vídeos selecionados foram: Diversidade Sexual na Escola – Parte 1, Diversidade Sexual na Escola – Parte 2, que serão utilizados na oficina 2: Sexualidade e gênero: Comum de dois, comum de todos e Diversidade Sexual na Escola – Parte 3, que será utilizado na oficina 3: Sexualidade e afetividade: paixão pelo que nos faz humanos e as músicas escolhidas foram: Comum de dois (Pitty Martin, Joe e Duda Machado) e Desconstruindo Amélia (Pitty e Martin), que serão utilizadas na oficinas 2 e oficina 3, respectivamente. E os textos relativos a temáticas.

Terceiro passo: Espaço para discussão e questionamentos. Reflexão crítica, relatos dos participantes, relacionados aos temas em estudo. Nesse momento os participantes assumem a tarefa de dialogar sobre as dificuldades. A motivação do debate deve levar em consideração que, assim como a história pessoal, a história coletiva vai sendo feita com a

participação direta de cada pessoa, que partimos do local para global, perceber as pessoas dentro da perspectiva da filosofia ubuntu, que consiste em pensar a própria condição a partir do outro. Ademais, que o conjunto é fruto da maneira como cada um, cada uma e cada grupo contribui para o que é comum – o que é comum vai dando um sentido novo ao que é a história pessoal e de cada grupo específico.

Quarto passo: Intervalo

Quinto passo: Organização dos subgrupos, para verificar em que momento do programa escolar é pertinente à aplicação do tema sexualidade/gênero, visando congruência e sintonia com os conteúdos regulares de ensino. Buscarão promover a interdisciplinaridade e divisão de aplicação dos conteúdos pelos meses letivos, de modo que durante todo o ano, os assuntos estejam na pauta das aulas, de forma contínua através da disciplina. Contrariando a crítica que se faz de que a escola, quando trabalha a temática, faz de forma esporádica, em datas temáticas, o que pedagogicamente, não é uma abordagem adequada para um tema com ampla complexidade e importância para a comunidade escolar. Os subgrupos devem estabelecer os desdobramentos das ações, elaborando como serão realizadas em sala de aula, refletindo sobre a contribuição efetiva de cada uma para tornar a escola uma unidade de respeito a diversidade. Devem ainda, apontar os desafios a serem enfrentados para a realização da ação.

Sexto passo: Retorno ao grande grupo para socializar os resultados dos subgrupos. Debate sobre os resultados apresentados com destaque para as ações mais importantes. Elaboração de uma agenda de ações prioritárias. Cada subgrupo, registra, duas ações que considera prioritárias para integrar um programa de atividades e indica os meses que devem abordar a temática, durante o ano letivo.

Sétimo passo: Elaboração do calendário, resultante da atividade do quinto passo, que se debruça sobre a pertinência do tema aos conteúdos regulares da disciplina de Língua Portuguesa, de modo a trazer a temática ao espaço de aula durante todo o ano letivo. Elaboração do documento final: Portfólio. Um suporte físico, comparado a um dossiê, que serve para colar trabalhos realizados, no âmbito da formação, feitos em aula, ou fora dela. Os trabalhos nele inseridos devem refletir o percurso ao longo do tempo e devem ser selecionados de forma a revelar as aprendizagens mais significativas. O portfólio é uma construção contínua, progressiva e dinâmica. Assim, o seu conteúdo pode ser melhorado, alterado. Como importante instrumento de avaliação permite perceber que tipo de trabalho foi desenvolvido, quais as principais dificuldades, em que situações melhor se aprende etc.

Oitavo passo: Avaliação. Esse momento é reservado para a avaliação da oficina pelos participantes, para verificação da abordagem e proposta, e se finalmente, a oficina cumpriu o

desafio a que se propõe: compreender, problematizar e apresentar a temática, elaborar ações efetivas para a abordagem da sexualidade na escola, instrumentalizando os docentes para variadas situações com quais serão confrontados.

Nono passo: Encerramento. Este momento tem por finalidade sistematizar o eixo orientador das reflexões feitas nas oficinas. Nesse momento final da oficina será oportuno a construção de um compromisso prático dos(as) participantes com a continuidade da reflexão e com o desenvolvimento de atitudes concretas. Para tanto, formalizarão um compromisso lúdico: Os professores e as professoras formarão uma roda no centro da sala. Em seguida, cada um e cada uma deve refletir sobre a seguinte questão: o que a oficina que realizamos motiva a fazer em minha vida? Cada participante deverá resumir sua resposta em uma única palavra. Em seguida, serão convidados a se dar as mãos e a dizer a palavra que cada um/a escolheu. O mediador da oficina conclui, realçando que a palavra dita é a expressão do compromisso pessoal. Agradece a todos(as) pela presença e convida para a participação na próxima oficina

Culminância: O circuito metodológico de oficinas, elaborado, culminará em um Baile de Máscaras, no qual será realizado um festival literário de contos, poesias e músicas sobre a temática. Os professores e professoras deverão comparecer vestidos com fantasias e máscaras, promovendo um encontro pessoal com o estranhamente, com o excêntrico e com a ludicidade do momento. Cada professor e cada professora explicará o motivo da escolha da fantasia e da máscara usada e fará sua apresentação.

O baile de máscaras, surgiu como ideia de culminância, a partir da leitura do texto sobre preconceito “O fator mascarado”, entranhado nas escolas brasileiras, de Jahn (2011), que entre outros, fundamenta esta pesquisa. Percebemos que a máscara e seu uso possuem uma forte analogia com o preconceito, com as discriminações, que a sociedade vela sobre a máscara do discurso “somos todos iguais”, quando na verdade está entranhado nos costumes, convenções e estereótipos e atitudes um veemente preconceito contra os diferentes.

Esses artefatos decorativos usados sobre a face, serve para embelezar, ocultar a face, sentimentos e expressões que revelam a identidade da pessoa, serve como um disfarce, que tem o poder de transformar em uma outra identidade:

As máscaras surgiram em 30.000 anos AC onde era fabricada e ornamentada para ser usada em celebrações, cultos e rituais de povos primitivos. No Egito Antigo, as máscaras eram usadas na crença da passagem para a vida eterna. Colocavam uma máscara na face dos mortos. Os Gregos usavam as máscaras em cerimônias religiosas. Na China, as máscaras eram usadas para afastar os maus espíritos. Desde o início do século XX, as máscaras eram usadas no

Teatro Oriental, máscara como parte do figurino de suas peças. Já no Teatro Ocidental, as máscaras traduziam as expressões de alegria e de tristeza, representando os sentimentos do personagem de um rei, de um guerreiro. Na Itália eram usadas pelos “bobos da corte”, artistas do riso, transformaram-se em Arlequim, Pulcinella, Pierrot e Colombina, personagens que inspiraram o Carnaval de Veneza. No século XV, os historiadores registram o “Ball Masqué”, como o primeiro baile de máscaras. No Ball Masqué o uso de máscaras era obrigatório e satisfatório devido a constantes conflitos políticos. Os cortesãos mascarados faziam brincadeiras, confiantes no anonimato, extravasando todos os seus impulsos reprimidos, libertando-os das normas sociais. Em Veneza, as máscaras tornaram-se peças decorativas, transformando-se em principal atividade econômica para a região. (CARNAXE, 2015, sem página).

Os bailes de máscara surgiram da tradição do século XVII, como disfarce para a nobreza, que ao sair às ruas, misturava-se com o povo, sem ser reconhecida. Durante anos, as pessoas sentiram fascínio por esses bailes e por décadas, realizaram-se magníficos eventos com todo glamour fascínio e mistério, evocados por esses bailes. Os bailes, realizados atualmente possuem um estilo mais moderno, nada comparado aos antigos bailes, porém evocam o mesmo fascínio.

As oficinas foram elaboradas para os(as) professores(as) de língua portuguesa, no entanto, nada impede que sejam aplicadas com professores de outras disciplinas, visto que é um tema que diz respeito a todos(as) os(as) professores(as) e a todas as disciplinas.

Todos os profissionais devem estar aptos a lidar com o assunto, sobre os seus diversos aspectos, não apenas sob a ótica da gravidez indesejada e das doenças sexualmente transmissíveis, no que corroboramos com o pensamento de Miskolci (2010), quando enuncia que o ideal é abordar a sexualidade como algo mais amplo e menos restrito a uma abordagem de saúde pública. E orienta:

O(A) educador(a) pode abordar questões de sexualidade a partir de situações do dia a dia na sala de aula, de assuntos em pauta na mídia ou de discussões provocadas pela exibição de um filme ou a leitura de um romance, de um texto ou de uma reportagem, as discussões devem acontecer de forma aberta, ainda que jamais obrigatória. Fazer um estudante se pronunciar sobre um assunto pode levá-lo ao constrangimento público, ao invés de inseri-lo no grupo que o olha com curiosidade, e, às vezes, desconfiança. O debate dirigido pelo(a) professor(a) deve buscar o equilíbrio de posições sem cair no perspectivismo. Um estudante pode expressar opiniões machistas, mas o educador deve enfatizar a igualdade entre os sexos, assim como a necessidade do reconhecimento das diferentes sexualidades. (MISKOLCI, 2010, p. 85).

É certo que tudo o que é novo assusta, gera certa insegurança, porque subverte as certezas, no entanto a mudança de olhar e o tratamento dado à temática sexualidade constituem um imperativo dos novos tempos. As implicações pedagógicas configuram novos desafios que precisam ser enfrentados, encarados, sem máscaras e sem cerceamento de qualquer natureza. O tema não é menor porque vive no silêncio dos segredos, o tema é maior porque reside na natureza da pessoa, porque implica sua dignidade de pessoa humana, ser subjetivo e especial para a grande massa da qual somos todos componentes, somos menores sem outro, porque eu e outro pertencemos a um elo comum, que nos torna maiores.

A prática pedagógica deve ser permeada desse pensar, desse sentir, para que o seu fazer seja completo, e para torna-se completo não pode fazer acepção de pessoas, distinções, discriminações de qualquer natureza, pois é na escola que se forma para a cidadania, e não se forma cidadão alijando-o de si mesmo, da sua realidade. Pôr a margem as diferenças é descaracterizar o pensar e agir democrático.

Pensar e rever práticas docentes, abordagens teóricas de ensino, disciplinas sem fronteiras (interdisciplinaridade), a complexidade da organização social requer, um distanciar-se das convenções e estereótipos, refletindo sobre eles de forma esclarecida e crítica, o que se configura em um exercício de coragem, de predisposição, de quem se põe a enxergar a escola como um espaço excludente, parte de um processo estigmatizador, para, a partir daí, usar os meios pedagógicos, para combater as discriminações, em prol de um ambiente mais respeitoso com relação as diversas formas, como as pessoas, amam, vivem e se relacionam.

Destacamos, no caso das oficinas acima descritas, que o envolvimento com mudanças constitui tarefa não só dos professores que fizeram as oficinas, mas da instituição educacional como um todo. É preciso que a escola se empenhe nesse processo, apoiando, dando condições de tempo e de espaço para que as questões de ensino se desenvolvam em sua plenitude. Afinal, “a diferença não precisa ser uma marca, uma categoria, ou um estigma, mas algo que nos faça repensar velhos modelos em benefício de uma visão mais plural e democrática sobre a diversidade afetiva e sexual do presente.” (MISKOLCI, 2010, p. 87).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

E contudo, a impressão de acabamento e de fim, o sentimento surdo que sustenta, anima nosso pensamento, acalenta-o talvez assim com a facilidade de suas promessas, e que nos faz crer que alguma coisa de novo está em via de começar, de que apenas se suspeita um leve traço de luz na orla do horizonte- este sentimento e esta impressão talvez não sejam infundadas.

(Michel Foucault, 1998, P.100)

Com este estudo, buscamos investigar os posicionamentos discursivos de professores(as) do município de Itapororoca, sobre as questões relacionadas a diversidade sexual. Após serem problematizadas concepções de estudos sobre a diversidade no espaço escolar a pesquisa concluiu que a maior dificuldade dos professores é trabalhar em sala de aula as questões relacionadas a sexualidade e gênero, por diversas razões.

As narrativas dos educadores foram perpassadas por efeitos de sentidos embasados em discursividades que denunciam a falta de qualificação para abordar a temática, receio de uma má interpretação por parte da família, pouca abertura da escola para lidar com a temática e conteúdos regulares extensos. Em síntese, falta tempo, falta condições, falta conhecimento.

Em muitas narrativas sobram as evidências de que o assunto é silenciado na escola, quando abordado é somente, só, sobre prisma da saúde sexual, em forma de palestra por profissionais da saúde. Os narradores destacaram as dificuldades apresentadas para tratar de temas relacionados com matrizes identitárias, em particular as discursividades sobre o universo da sexualidade. No entanto, são conscientes de suas posições de mediadores, e do quanto podem contribuir para efetivar nas escolas ações para que as práticas discursivas da escola sejam modificadas, dando espaço para a inserção das diferenças socioculturais nos seus currículos e em todas as atividades pedagógicas por ela realizadas.

A escola como lugar de disciplinamento é vista pelas práticas de docilização, como espaço de produção de subjetividades, ela “foi sendo concebida e montada como a grande- e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los mais dóceis” (VEIGA-NETO, 2000, p. 17). Assim sendo, a escola tem o poder de incidir na configuração de estilos de vida, e o efeito do processo disciplinar de subjetivação resulta evidente.

As questões da diversidade são inerentes ao espaço escolar, porque ele é composto dos diferentes traços identitários de quem a frequenta. Assim, numa perspectiva de promoção da diversidade, torna-se relevante conhecer os elementos e condições que integram o ambiente escolar e que podem contribuir, de forma significativa, para o desenvolvimento saudável dos(as) educandos(as), pois é na escola que decorre a maior parte de sua vida quotidiana.

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.

A educação encarada num sentido amplo e abrangente de formação global, tem que assumir em seu quadro ético a responsabilidade de trabalhar a pauta do comportamento humano e suas relações, isso implica as formas de expressão da sexualidade, que são imprescindíveis para a consolidação de identidades, troca de experiências e quebra de tabus. Quanto mais os alunos encontram espaços de diálogo, mais estarão seguros para construção de sua identidade e desenvolvimento individual.

Logo, a educação para a sexualidade deve, imprescindivelmente, ser aberta a uma pluralidade de dimensões tão diferentes e tão grandiosas, que deverá assegurar com que o ser assim constituído, se afirme como sujeito de direitos e deveres, de modo a poder interagir com o outro em liberdade. Isto nem sempre é fácil, numa sociedade plural, onde coabitam diversos modelos sexuais, muitas vezes estereotipados.

O trabalho com a educação sexual não pode reduzir a sexualidade humana à genitalidade, com ou sem fins procriativos:

Falar de sexualidade é falar do corpo, corpo vivido, relacional, corpo pessoa, através dela dirigido e formado para o encontro, para o outro. Por isso falar de sexualidade é muito mais do que ensinar a simples descrição fisiológica dos aparelhos genitais e dos mecanismos de reprodução humana despidos de todo o contexto relacional que são condição normal da nossa humanidade. Falar assim da sexualidade é reduzir o corpo a um mero instrumento o que é de algum modo falar de um corpo instrumentalizado. (BISCAIA, 2002, p. 55).

A escola deve assumir a responsabilidade da Educação para a Sexualidade, no sentido de promover o desenvolvimento pessoal e social, reforçar a autoestima e estimular a reflexão crítica, de modo a capacitar os(as) educandos(as) para tomada de decisões conscientes e responsáveis, o que constitui uma educação para cidadania e conseqüentemente uma educação para a vida.

A proposta de intervenção apresentada, para atender aos princípios estipulados nas diretrizes do Mestrado Profissional em Letras, propõe a qualificação para professores(as) de língua portuguesa, entanto, nada impede que a proposta seja aplicada para qualificação de professores(as) de outras disciplinas, ou interdisciplinarmente, o que amplia a dimensão de diálogos e atividades em torno da temática sexualidade, que diz respeito a todos e a todas.

A construção de um calendário, com o tema sexualidade, contemplado em todas as disciplinas, a partir de seus conteúdos regulares, de modo que o assunto esteja na pauta da escola, continuamente, durante todo o ano letivo, é uma proposta a ser considerada pela escola. Desse modo, apresentamos os resultados e a proposta dessa investigação a Secretaria Municipal de Educação de Itapororoca, que manifestou interesse de estender a proposta de capacitação a toda a rede municipal.

Ainda, em contato com a Secretaria de Educação Municipal, constatamos que o Plano Municipal de Educação, aprovado este ano, não apresentou estratégias que prestigiem a orientação sexual, sexualidade/gênero, para ser trabalhada durante os próximos 10 anos. Dessa forma, verificada a inexistência e dada a impossibilidade de emendas ao Plano decenal, sugeriu-se que a temática sexualidade, seja contemplada nas discussões dos fóruns de avaliação, das conferências, que ocorrerá anualmente, ao longo da vigência do Plano.

Acreditamos nessa soma de esforços, partilhados a partir de um sentimento comum, a outridade, que compreende uma vivência com e a partir do outro, com suas possibilidades e impossibilidades, sua completude e sua incompletude, suas diferenças, o que configura, um 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 entre as pessoas, culminando assim no desenvolvimento de uma cultura participativa, democrática

Soa, nesse contexto, como um manifesto libertário, as palavras de Skliar (2003, p. 29):

E digo: diante de um aparente novo nome, a perplexidade. Não o costume, não a docilidade. Diante de uma aparente nova mudança, a desconfiança. Não a metástase e sim, em todo caso, a metamorfose. Diante de uma nova aparente nova promessa, o desassossego. Não a total compreensão, não sua burocracia. Diante de um movimento aparente, outra vez a perplexidade. Não o hábito incorpóreo. Não sua ordenação.

Se os significados sobre a sexualidade tanto quanto sobre outros traços de nossas identidades sociais são socialmente construídos, é possível também que sejamos construídos em outras bases: que possamos nos ver de outro modo, nos dizer de outras maneiras. Que esta impressão não seja infundada.

No mais, resta-nos a consciência de que não nos acomodamos, pelo contrário, nos incomodamos com a realidade das práticas sociais e discursivas vividas e denunciadas e compreendemos que nada permanecerá como antes, pois até as práticas que não dependem de nós, enquanto educadores, começam a mudar, a ganhar novos rumos, ou porque as denunciamos, ou porque assumimos o compromisso de lutar para que sejam diferentes.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2005.
- AVILA, A. H. **Professores(as), suas significações e posturas no contexto da educação sexual**: das (im)possibilidades do trabalho com a diversidade sexual. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- BATISTA, Cláudia Aparecida. **Educação e sexualidade**: um diálogo com educadores. São Paulo: Ícone, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: JZE, 2000.
- BAUMAN. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: JZE, 2005. Brasil, 2004.
- BISCAIA, Jorge. Sexualidade e afectos. **Cadernos de Bioética: Pensar o corpo, Educação em Bioética**, Porto: Associação Portuguesa de Bioética, n. 28, abr. 2002.
- BORGES, Jorge Luis. El tamaño de mi esperanza. Madrid: Alianza Editorial, 2008.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Unicamp, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 abr. 1998a, seção 1, p. 31.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagem, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 2.
- BRASIL. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 2.
- BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades@**: Paraíba: Itapororoca. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=250710>>. Acesso em: 15 ago. 2015.
- BRECHT, Bertold. **A vida de Galileu**. In: Brecht, Bertold. Teatro completo, em 12 volumes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- BRITO, Leandro Teófilo de. **Inclusão em educação, gênero e sexualidade**: um estudo de caso. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam** – Sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO. Guacira Lopes (org.). *O corpo educado – Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CARNAXE. **Máscaras:** como surgiu? Disponível em: <<http://www.carnaxe.com.br/history/mascaras/comosurgiu.html>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

CARVALHO, M. P. de. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; RABAY, Glória. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 119-136, jan./abr. 2015.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

FABRÍCIO, Branca Falabella; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Discursos e vertigens: identidade em xeque em narrativas contemporâneas. **Veredas - Rev. Est. Ling**, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 11-29, jul./dez. 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Positivo, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

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

FOUCAULT. **História da sexualidade II:** O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT. **História da sexualidade III:** O cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

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

FOUCAULT. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul e DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica:** para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995.

FRANÇA, Sonia Aparecida Moreira.. In: **Diferenças e preconceito na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 41-52.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação dos professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Coleção Trajetória, 7).

GRÖSZ, Dirce Margarete. **Representações de gênero no cotidiano de professoras e professores**. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

JAHN, Filipe. O fator mascarado. **Revista Educação**, n. 148, set. 2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/148/artigo234627-1.asp>>. Acesso em: 17 ago. 2015.

JOCA, Alexandre Martins. **Diversidade sexual na escola: um problema posto à mesa**. 2008. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

LIMA, Eliane Brito de. **Pluralidade cultural: limites e possibilidades na prática pedagógica**. 2007. 172 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. 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.

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

LOURO. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, E. V.; CHAMLIAN, L. A. Inclusão e cidadania: possibilidade e prática. In: FURLANETTO, E. C.; MENESES, J. G. C.; PEREIRA, P. A. (Orgs.). **A escola e o aluno: relações entre o sujeito-aluno e o sujeito-professor**. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 124.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. **A pluralidade cultural e a proposta pedagógica na escola: um estudo de comparativo entre as propostas pedagógicas de uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de quilombos**. 2004. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2004.

MÉLLO, Ricardo Pimentel; SILVA, Alyne Alvarez; LIMA, Maria Lúcia Chaves; DI PAOLO, Angela Flexa. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. **Psicologia e Sociedade**, v. 19, n. 3, p. 26-32, 2007.

MISKOLCI, Richard. A sexualidade e o espaço escolar. In: _____. (Org.). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: Edufscar, 2010

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos linguísticos. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 159 -171, 1º sem. 2004.

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

MOITA LOPES. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

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

MOSTAFA, Maria. **Professores na encruzilhada entre o público e o privado**: o curso gênero e diversidade na escola. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2009

MOREIRA, Raquel. **Diversidade cultural e educação escolar**: perspectiva comunicativa dialógica para o trabalho pedagógico. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

NOVA ESCOLA. **Vamos falar sobre ele?** Como lidar com um aluno que se veste assim? Uma reflexão sobre sexualidade e gênero. São Paulo: Abril, ano 30, n. 279, fev. 2015. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-impresas/revista-nova-escola-indice-fevereiro-2015-834500.shtml>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

NOVA ESCOLA GESTÃO ESCOLAR. **Exemplo de questionário para avaliar como sua escola aborda o racismo**. São Paulo: Abril, ano 1, n. 6, fev./mar. 2010. Disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br/comunidade/questionario-diagnostico-racismo-532722.shtml>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

OLIVEIRA, A. L. A. R. M. **O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re)articulação no campo escolar**. 2009. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

ORLANDI. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. 2. ed. Campinas: Pontes, 2004.

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

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PERES, Américo Nunes. Ser cidadão em tempos difíceis. **A Página da Educação**, ano 15, n. 154, mar. 2006. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=154&doc=11429&mid=2>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

RIBEIRO, Everaldo da Silva. História de Itapororoca: uma nova configuração sobre a construção do passado de nossa cidade. **Itapororoca Ontem e Hoje: Revista da Câmara Municipal de Itapororoca**, p. 6-13, dez. 2014.

ROJO, R. H. R. Fazer lingüística aplicada em perspectiva sócio-histórica. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROSAS, Vanderley de Barros. Afinal, o que é cidadania? **Mundo dos Filósofos**, 2001. Disponível em: <<http://www.mundodosfilosofos.com.br/vanderlei7.htm>>. Acesso em: 22 out. 2014.

SANTANA, Marcos Silvio de. **O que é cidadania**. Disponível em <<http://www.advogado.adv.br/estudantesdireito/fadipa/marcossilviodesantana/cidadania.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

SANTOS, Inaiá Alves dos. **A orientação sexual no ensino fundamental I**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Paulista de Educação e Comunicação, Ibiúna, SP, 2009.

SILVA, Marluce Pereira da. **Vidas narradas, histórias vividas: a construção de projetos identitários em discursos de docentes negros(a)s**. João Pessoa: UFPB/CNPQ, 2011.

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

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Wellington. Educação sexual: precisamos falar sobre Romeo... **Nova Escola**, São Paulo: Abril, ano 30, n. 279, fev. 2015. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/educacao-sexual-precisamos-falar-romeo-834861.shtml>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino: o quê? por quê? como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

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 ago. 2015.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário

QUESTIONÁRIO

Este questionário é parte integrante da pesquisa sobre Diversidade cultural no contexto escolar: a constituição discursiva de identidades, realizada junto ao Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus IV. A pesquisa visa examinar discursos que constituem a convivência face à pluralidade cultural no cotidiano escolar.

Para cada questão objetiva, responda apenas uma alternativa,
Ficamos gratas pela valiosa contribuição

Perfil do(a) professor(a) pesquisado(a)

Escola: _____		Zona: _____	
Disciplina que leciona: _____		Ano(s) _____	
Idade: _____	Sexo: _____	Religião: _____	Cor: _____
Formação: _____		Tempo de atuação _____	

Assinale a alternativa que corresponde à realidade do seu ambiente escolar

1. Como a pluralidade cultural deve ser tratada?

- A- () Pedagogicamente pela escola.
- B- () Pelos movimentos sociais.
- C- () Quando acontecer algum caso evidente na escola.

2. A cultura negra é estudada:

- A- () Como parte do rico folclore do Brasil.
- B- () Como um instrumento da prática pedagógica.
- C- () Quando é assunto da mídia.

3. O currículo:

- A- () Baseia-se nas contribuições das culturas europeias representadas nos livros didáticos.
- B- () Constrói-se baseado em metodologia que trata positivamente a diversidade racial, visualizando e estudando as verdadeiras contribuições de todos os povos.
- C- () Procura apresentar aos alunos informações sobre os indígenas e negros brasileiros.

4. O professor:

- A- () Posiciona-se de forma neutra quanto às questões sociais. É o transmissor de conteúdos dos livros didáticos e manuais pedagógicos.
- B- () Reavalia sua prática refletindo sobre valores e conceitos que traz introjetados sobre o povo negro e sua cultura, repensando suas ações cotidianas.
- C- () Tem procurado investir em sua formação quanto às questões raciais.

5. O trato das questões raciais:

- A- () É feito de forma generalizada, pois a escola não tem possibilidade de incidir muito sobre ele.
- B- () É contextualizado na realidade do aluno, levando-o a fazer uma análise crítica dessa realidade, a fim de conhecê-la melhor, e comprometendo-se com sua transformação.
- C- () Não é considerado assunto para a escola.

6. As diferenças entre grupos etnoculturais:

- A- () Não são tratadas, pois podem levar a conflitos.
- B- () Servem como reflexão para rever posturas etnocêntricas e comparações hierarquizantes.
- C- () São mostradas como diversidade cultural brasileira.

7. As situações de desigualdade e discriminação presentes na sociedade são:

- A- () Pontos para reflexão para todos os alunos.
- B- () Pontos para reflexão para os alunos discriminados.
- C- () Instrumentos pedagógicos para a conscientização dos alunos quanto à luta contra todas as formas de injustiça social.

8. Quanto à expressão verbal:

- A- () Acredita-se que a linguagem usada no cotidiano escolar tem o poder de influir nas questões de racismo e discriminação.
- B- () Usam-se eufemismos para se referir a etnia dos alunos, para não constrangê-los.
- C- () A linguagem não tem influência direta nas questões raciais.

9. Quanto ao trabalho escolar:

- A- () Alguns professores falam da pluralidade cultural em determinadas etapas do ano letivo.
- B- () Existe resistência dos professores para tratar a questão da pluralidade cultural com relação à luta contra todas as formas de injustiça social.
- C- () Existe um trabalho coletivo sobre a pluralidade cultural com a participação de todos, inclusive da direção e dos funcionários.

10. Quanto à biblioteca:

- A- () Existem muitos e variados livros sobre a questão racial que contemplam alunos e professores.
- B- () Existem alguns tipos de livros (dois ou três) que contemplam a questão racial.
- C- () Não existem livros sobre o tema.

11. Quanto à capacidade dos professores sobre a questão da diversidade cultural:

- A- () Algumas vezes no ano fazemos cursos ou grupos de estudo sobre a questão da diversidade cultural.
- B- () Ainda não tivemos a oportunidade de estudar a questão.
- C- () Procuramos incorporar o assunto nas discussões de reuniões pedagógicas, grupos de estudo e momentos de formação.

12. No trato das questões de gênero:

- A- () A homossexualidade é percebida e discutida no espaço escolar.
B- () Há um trabalho efetivo de combate à homossexualidade na escola.
C- () Não se considera a homossexualidade um assunto a ser discutido na escola.

13. As discussões sobre a questão da mulher:

- A- () Não se discute com os alunos a história da discriminação das mulheres na sociedade.
B- () A situação feminina é tratada em momentos pontuais, como no Dia Internacional da Mulher.
C- () A questão da mulher é amplamente discutida e incorporada aos conteúdos curriculares.

14. Quanto à abordagem sobre populações indígenas:

- A- () A temática é tratada considerando as informações de livros didáticos e no Dia do Índio.
B- () Existe resistência dos professores para trabalhar criticamente essa temática.
C- () A escola procura romper com os estereótipos que inferiorizam a cultura destes povos.

15. Como o percebe a presença da diversidade em sala de aula?

16. Em que aspecto o tema da pluralidade cultural permeia os conteúdos de sua disciplina?

17. Sente dificuldade de trabalhar com essa temática em sala de aula?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS EM EDUCAÇÃO-CCAE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos o(a) Senhor(a) para participar da Pesquisa sob a responsabilidade de Elissandra Maria Conceição de Brito, em que se pretende analisar como se posicionam discursivamente professores(as) de escolas públicas do município de Itapororoca-PB, mediante episódios que evidenciam a necessidade de adotar posturas políticas voltadas para o Educar na Diversidade. Sua participação é voluntária e se dará através de questionário, entrevista e rodas de conversas com a pesquisadora.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa serão reparados com procedimentos que venham a apagar qualquer dano. Se você aceitar participar, estará contribuindo para promover debate sobre questões ainda pouco debatidas na academia, em específico as relações étnico-racial, performances de gênero e de orientação sexual no cotidiano escolar.

Se depois de consentir em sua participação o/a Senhor/a decidir não continuar participando, tem o direito de retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa, seja antes ou depois da geração dos dados, independente do motivo e sem que isso acarrete qualquer prejuízo a sua pessoa.

O/a Senhor/a não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será preservada. Para qualquer outra informação, o/a Senhor/a poderá entrar em contato com a pesquisadora na Fazenda Campo Verde, s/n – Zona Rural – CEP: 58275000- Itapororoca-PB, telefone 83 8876-1026.

Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, fui informado/a sobre o que a pesquisadora quer fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi o que me foi apresentado. Concordo em participar do projeto, sabendo que não serei remunerado/a e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Itapororoca-PB, ____ , _____ 2014

Assinatura do/a Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE C – Atividade 8

Atividade 8 – 5 min

Filosofia Ubuntu:

Ubuntu é muito difícil de traduzir para uma língua ocidental... Quer dizer: “Minha humanidade está presa, está indissolivelmente ligada, no que é seu.”

“Um antropólogo estava estudando os usos e costumes da tribo e, quando terminou seu trabalho, teve que esperar pelo transporte que o levaria até o aeroporto de volta pra casa. Como tinha muito tempo ainda até o embarque, ele então propôs uma brincadeira para as crianças, que achou ser inofensiva. Comprou uma porção de doces e guloseimas na cidade, botou tudo num cesto bem bonito com laço de fita e tudo e colocou debaixo de uma árvore. Aí, ele chamou as crianças e combinou que quando ele dissesse “já!”, elas deveriam sair correndo até o cesto e a que chegasse primeiro ganharia todos os doces que estavam lá dentro. As crianças se posicionaram na linha demarcatória que ele desenhou no chão e esperaram pelo sinal combinado. Quando ele disse “Já!”, instantaneamente, todas as crianças se deram as mãos e saíram correndo em direção à árvore. Chegando lá, começaram a distribuir os doces entre si e os comerem felizes. O antropólogo foi ao encontro delas e perguntou por que elas tinham ido todas juntas, se uma só poderia ficar com tudo que havia no cesto e, assim, ganhar muito mais doces. Elas simplesmente responderam: “Ubuntu, tio. Como uma de nós poderia ficar feliz se todas as outras estivessem tristes?” Ele ficou pasmo. Meses e meses trabalhando nisso, estudando a tribo e ainda não havia compreendido, de verdade, a essência daquele povo... Ou jamais teria proposto uma competição, certo?”

Ubuntu, de maneira geral, significa: Sou quem sou, pelo que nós somos.

APÊNDICE D – Dinâmicas

Dinâmica da chuva de impressões

Distribuir com os professores uma gota de papel para que ele escreva sua impressão do que é a sexualidade. Painel que servirá de suporte para a atividade, será preparado em formato de nuvem, na qual os professores devem colar as gotas - A chuva de impressões requer que as respostas sejam dadas rapidamente. Simultaneamente, as respostas vão sendo registradas no painel preparado em papel.

Dinâmica da dificuldade

Categoria: Diagnóstico Objetivo: Levantar questões sem personificar, com a finalidade de dividir dificuldades encontradas no tema proposto. Desenvolvimento: 1. Distribuir folhas de papel da mesma cor e tamanho e lápis para cada participante; 2. Orientar a escrever, em letra de forma, uma dificuldade relacionada aos temas trabalhados no curso: gênero, raça e sexualidade; 3. Recolher os papéis e distribuir ao grupo, de maneira que ninguém fique com o papel que escreveu; 4. Cada qual deverá falar da dificuldade que recebeu como sendo a sua, podendo haver comentários ou aconselhamentos por parte do grupo. Materiais: folhas de papel em branco e lápis

Dinâmica da árvore

Copa: representa aqueles aspectos da vida social, que experimentamos no cotidiano e fazem o povo feliz ou infeliz. Raízes: simbolizam as causas dos problemas sociais anteriormente identificados (ex.: colonialismo, capitalismo, neoliberalismo, globalização, escravidão etc.). Tronco: representa as mediações sociais e institucionais (ex.: religiões, escola, Estado, família, mídia, partidos políticos, movimentos sociais, sindicatos, empresas, órgãos do governo etc.). Depois de se preencher conjuntamente a copa da árvore, o grupo é dividido em pequenos grupos para construção das raízes e do caule da árvore. Apresentação do resultado dos grupos: Reflexão teórico-prática: a partir das árvores produzidas, a facilitadora focaliza os aspectos convergentes, alertando para a relação entre as ações voltadas para as necessidades emergenciais – a copa- e as intervenções na perspectiva de atingir as causas – as raízes das questões sociais -, considerando a atuação de diferentes atores sociais e institucionais –o tronco.

Dinâmica das máscaras

3 máscaras na primeira escrever: Aquilo que você acha que é. (alegre, triste, feio, bonito.) (Como me vejo), na segunda: Escrever como os outros me veem. Na terceira escrever: como gostaria de ser visto. (3 aspectos para cada máscara). Colocar a máscara no rosto do lado “como me vejo”. Circular pelo ambiente lendo o que está escrito na máscara dos outros e deixando que as pessoas leiam o que está escrito na sua. Após um tempo, muda-se a máscara e continua a circular, se conhecendo. Partilhar em grupo como cada um acha que é, o que os outros acham etc.

ANEXO

ANEXO A – Músicas

Comum de dois***(Pitty Martin, Joe e Duda Machado)***

Quis se recriar, quis fantasiar
 No quarto de vestir
 Despiu-se do pudor

Quis se adornar, quis se enfeitar
 Vestido e salto,
 Enfim pra si tomou

Se transformou
 Se arriscou
 Se reinventou e gostou
 Ele se transformou

Precisou correr
 Uma vida pra entender
 Que ele era assim, um comum de dois

E hoje vai sair
 Com a melhor lingerie
 Não pra afrontar,
 Só quer se divertir

Mas ele afrontou
 Provocou
 Assombrou
 Incomodou

E ele nem ligou
 Se acabou
 E beijou
 E dançou
 Ele aproveitou

Quando apontam aquele olhar
 Ele sabe, e deixa passar
 O salto dói, ele sorri
 Mas machucava ter que omitir

Prazer e dor de ser mulher
 Por essa noite, é o que ele quer
 Degusta bem, vê que valeu

Ele se transformou
 Sua dama ao seu lado
 Amparando o motim
 Juntos rolam pela noite
 Nunca dantes par assim

Transformou
 Se arriscou
 Reinventou
 E gostou

Ele se transformou
 Se arriscou
 Reinventou e gostou
 Aproveitou