



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM NÍVEL DE MESTRADO EM  
RELAÇÕES ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE – PPGREC  
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS - ODEERE



**“EU COMECEI A SER VISTA NA ESCOLA ASSIM: A PROFESSORA  
FEITICEIRA, MACUMBEIRA, A PROFESSORA QUE  
TRABALHAVA COM VIADAGEM [...]”: ETNIAS, SEXUALIDADES  
E GÊNEROS EM [DIS]CURSO**

**RONIEL SANTOS FIGUEIREDO**

**Jequié – BA**

**2017**

**RONIEL SANTOS FIGUEIREDO**

**“EU COMECEI A SER VISTA NA ESCOLA ASSIM: A PROFESSORA  
FEITICEIRA, MACUMBEIRA, A PROFESSORA QUE  
TRABALHAVA COM VIADAGEM [...]”: ETNIAS, SEXUALIDADES  
E GÊNEROS EM [DIS]CURSO**

Orientador: Marcos Lopes de Souza

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, do Órgão de Educação e Relações Étnicas, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

**Jequié – BA**

**2017**

F49e Figueiredo, Roniel Santos.

“Eu comecei a ser vista na escola assim: a professora feiticeira, macumbeira, a professora que trabalhava com viadagem [...]”: etnias, sexualidades e gêneros em [dis]curso / Roniel Santos Figueiredo.- Jequié, 2017.

192f.; 30cm.

(Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, sob orientação do Prof. Dr. Marcos Lopes de Souza)

1.Etnicidade 2.Diferenças 3.Cultura afro-brasileira 4.Gênero e Sexualidade 5.Cotidiano escolar I. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II.Título.

CDD – 305.8

**RONIEL SANTOS FIGUEIREDO**

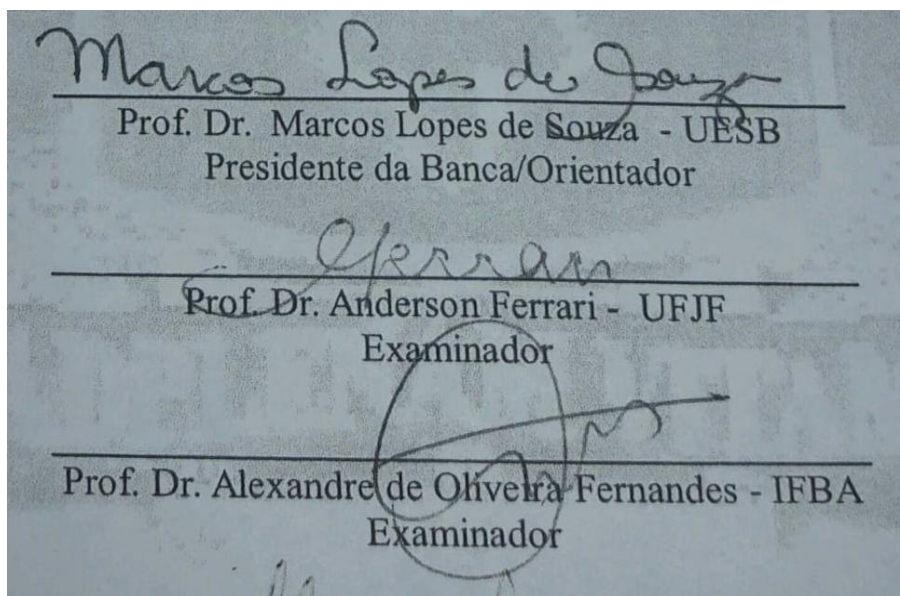
**“EU COMECEI A SER VISTA NA ESCOLA ASSIM: A PROFESSORA FEITICEIRA, MACUMBEIRA, A PROFESSORA QUE TRABALHAVA COM VIADAGEM [...]”: ETNIAS, SEXUALIDADES E GÊNEROS EM [DIS]CURSO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação, em Nível Acadêmico, em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB, Campus de Jequié.

Linha de pesquisa II: **Etnias, gênero e diversidade sexual**

Aprovada em: 16 de dezembro de 2017.

**BANCA EXAMINADORA**



**Jequié-BA**

**2017**

À memória de minha bisavó Maria. Minha Dindinha, que a minha força para seguir em frente seja como a saudade que eu sinto de ti, assim eu sei que nunca pararei. Te amo! “A tua saudade corta como aço de ‘naváia’”.

## AGRADECIMENTOS

Recordo-me de durante muitas vezes ter ouvido pessoas reproduzirem o dito popular: “o pão comido é esquecido”, dizendo de pessoas que receberam algum benefício e não foram gratas por isso. Diferentemente desse ditado, quero demonstrar a minha gratidão às pessoas que me auxiliaram nessa jornada, entendendo que agradecer é chegar a um determinado ponto e perceber que seus passos foram guiados, que você chegou por méritos seus, mas que muitas mãos lhe ajudaram nessa empreitada.

Antes de escrever os agradecimentos retornei aos agradecimentos que escrevi por ocasião da minha monografia do curso de Ciências Biológicas e fiquei surpreso em constatar que muitas pessoas surgiram nesse período de dois anos e marcaram fortemente a minha experiência de passar por um mestrado. Outras tantas permanecem comigo há muito tempo e já se enlaçaram na minha história de modo que falar de mim, em alguns aspectos, é também falar delas.

Assim, quero iniciar agradecendo a Deus, um Ser de amor que acolhe a todos incondicionalmente. Esse Ser que foi ressignificado por diversas vezes em minha trajetória, mas que em uma coisa nunca mudou: o seu amor por mim. Sou muito grato a essa força espiritual que me guia e conduz sempre pelos melhores lugares, sendo pai/mãe, amigo e fiel companheiro. Quero evidenciar que do Deus castigador e vingativo que é propagado como forma de justificar as práticas de ódio e violência eu quero distância.

Agradeço a minha mãe Suely, por ser exemplo de humanidade. Mesmo com todas as limitações, sempre deu o seu melhor para me criar com dignidade. Sem todos os seus esforços, privações e ensinamentos nada disso seria possível. Obrigado por ter me ensinado, desde muito cedo, a lutar por aquilo que acredito, sem jamais baixar a cabeça ou deixar que “pisem” em nós. Tenho feito dos seus ensinamentos meu guia. Te amo!

Quero agradecer a minha bisavó Maria, minha Dindinha, que voltou para o cosmo nesse período do mestrado, mas que deixou marcas em mim que nem a morte consegue tirar. Uma mulher simples, mas de uma força e de um amor incrível. Obrigado, minha velhinha. O meu amor por ti é do tamanho da eternidade.

Meu agradecimento especial a Erlon que me acompanhou em toda a trajetória do mestrado. Obrigado por caminhar comigo, me ajudando a vencer os percalços do caminho, sendo sinal de luz quando a minha vista obscurecia. Sem nenhuma dúvida você fez dessa caminhada mais leve.

Agradeço aos/às meus/minhas amigos/as, que me acompanham há bastante tempo, que criaram laços que proporcionam que, mesmo muitas vezes distante, a nossa amizade permaneça intocada e forte. Obrigado por serem abrigo, me darem força e acompanharem as minhas trajetórias. De maneira especial agradeço a Vileno, meu irmão de alma, que sempre esteve disponível e eu sei que sempre posso contar. Agradeço também a José Lima por todo o apoio e amizade nesse período; à Raviéllen por todo o apoio nesse período, por compartilhar ansiedades, tensões, saberes e, principalmente, por sempre ter uma palavra de conforto nas dificuldades, mesmo que seja: “É assim mesmo, amigo. Depois piora” (rsrs). Obrigado por tua amizade!

Agradeço também aos/às outros/as amigos/as que muitas vezes não pude estar próximo, mas que ocupam um lugar singular em minha vida. Vocês são muito importantes para mim.

Agradeço aos/às meus/minhas amigos/as e colegas do Grupo de Estudo em Gênero e Sexualidades pelos momentos de discussões e conhecimentos compartilhados; por acreditarem que as nossas discussões produzem efeito nos contextos educacionais e pelas parcerias que tanto contribuíram para a minha escrita. Agradeço, especialmente, a Susane e a Rita que sempre se mostraram dispostas a ajudar; compartilhando textos e conhecimentos ou sendo companhia nas cervejas e momentos de descontração. Tudo isso ajuda (e muito!).

Quero agradecer de maneira especial as pessoas que me acolheram para além da academia, com as quais eu pude compartilhar momentos muito felizes nessa trajetória, mesmo distante da minha cidade natal, essas pessoas fizeram com que eu me sentisse em casa, criando laços de família. Assim, quero agradecer de maneira muito especial à Bia, minha irmã, que compartilhou comigo as ansiedades que antecederam a aprovação na seleção do mestrado; agradeço especialmente por todo o apoio nesse período de escrita, por teu amor fraterno que sempre me deu força e por esse sorriso lindo que faz parecer que tudo sempre vai dar certo, mesmo que de uma maneira completamente agitada, você traz paz. Agradeço também a minha irmã e companheira de viagem internacional, Laís, por ser esse ser iluminado, de uma alegria contagiante e de um abraço que faz o mundo parar. Obrigado pelo companheirismo que construímos. Quero levar a nossa amizade para a vida. Meu agradecimento especial à Idália por tantos momentos partilhados e por toda a sabedoria compartilhada. Vejo em você um exemplo de ser humano, que busca sempre fazer o bem às pessoas. Minha gratidão por toda a amizade, acolhida e preocupação que você tem comigo.

Meu agradecimento especialíssimo à Professora Santos, a mulher que fez com que essa dissertação acontecesse. Obrigado por ter aceitado participar da pesquisa, pois sei que fazer parte desse processo também não foi fácil para você, afinal, falar de si é sempre uma forma de remexer em algumas coisas que talvez já estivessem ajustadas, mais que isso, é trazer à tona muitos episódios que, talvez, gostaríamos de esquecer. Quero agradecer, especialmente, por você ser sinal de esperança e resistência em um contexto marcado pelas exclusões e normatizações; por insistir e resistir às invertidas do conservadorismo e fazer da sua prática pedagógica um espaço de problematização e desconstrução das “verdades” que foram cristalizadas no decorrer da história. A sua (nossa) luta é potente!

Agradeço às outras pessoas participantes da pesquisa (Lúcia, Pedro e Bruno) pela confiança e por disponibilizarem do seu tempo para dialogarmos, vocês fazem parte desse caminho trilhado.

Agradeço à UESB, ao ODEERE e ao PPGREC pela oportunidade, confiança e pela bolsa concedida nesse período que contribuiu para que eu pudesse me dedicar exclusivamente ao mestrado. Agradeço também a turma de 2016 – III turma do PPGREC-UESB, que cada um/a, a seu modo, contribuiu para que esse trabalho fosse possível.

Aos/Às docentes do Programa que sempre estiveram disponíveis, movimentando saberes e nos ajudando a construir conhecimento nessa empreitada.

Agradeço imensamente ao professor Dr. Anderson Ferrari e ao professor Dr. Alexandre Fernandes pelas contribuições e leitura atenta na banca de qualificação, possibilitando um novo olhar para o trabalho, indicando possíveis caminhos que potencializaram as discussões realizadas. Além disso, obrigado pelo carinho, pela atenção e pelo exemplo de profissionalismo e humanidade que fazem da academia um lugar mais afável, possibilitando que outras relações existam nesse espaço.

Por fim, quero agradecer ao meu orientador Marcos Lopes, apesar de ter certeza que as palavras não dão conta de expressar a minha gratidão e admiração por ele, tentarei descrever um pouco desse meu afeto. Sim, afeto, pois a convivência com ele conseguiu me afetar a ponto de me transformar, de me fazer reavaliar a forma em que eu via o mundo. Desse modo, só posso dizer que sou muito grato pela oportunidade que me deste. Obrigado por ter investido tanto em mim e por ser meu exemplo profissional e de vida. Agradeço por ter sido (e ser) pai, amigo, companheiro, confidente e mentor; por conseguir, com sua serenidade, me mostrar que as nossas ações e posicionamentos são importantes.



O ato de ouvir exige humildade de quem ouve. E a humildade está nisso: saber, não com a cabeça, mas com o coração, que é possível que o outro veja mundos que nós não vemos. Mas isso, admitir que o outro vê coisas que nós não vemos, implica reconhecer que somos meios cegos... Vemos pouco, vemos torto, vemos errado.

**Rubem Alves**

## RESUMO

As discussões sobre as diferenças são consideradas formas de enfrentamentos na sociedade contemporânea em que muitas forças se unem na tentativa de silenciar essas marcas. Pensando sobre isso, o presente trabalho se debruça sobre situações de enfrentamentos, recuos e movimentos realizados por uma professora (Santos) da rede estadual de educação da Bahia que discute cultura afro-brasileira, diversidade de gênero e sexual em sua prática pedagógica, tendo por objetivo analisar os discursos sobre etnicidade, gênero e sexualidade que emergem do trabalho desenvolvido por essa professora com essas questões em uma escola periférica. Esse estudo investe em uma abordagem pós-crítica que amplia as categorias de análises. Para tanto, foram utilizados como aporte teórico-metodológico os pensamentos de autores/as como Michel Foucault, Guacira Lopes Louro, Richard Miskolci, Rogério Junqueira, Dagmar Meyer, Marlucy Alves Paraíso, Marcos Lopes de Souza, Anderson Ferrari, dentre outros/as. Para a construção das informações empíricas foram utilizadas duas formas de entrevistas: narrativa para a professora Santos e semiestruturada para os/as outros/as participantes, quais sejam, a diretora Lúcia, o porteiro Pedro e o aluno Bruno. Além disso, foram observados os espaços escolares de convivência e as aulas da professora, utilizando-se de um diário de campo. Os discursos foram explorados segundo a perspectiva foucaultiana. Assim, as discussões apresentam os movimentos de investidas e recuos dessa professora e a forma pela qual a comunidade a percebe no que tange às suas discussões sobre aspectos da diferença. Compreendeu-se que as discussões sobre essas questões se entrelaçam com a vivência dela para além da docência, emergindo as relações de conhecer, saber e poder envolvidas nesse processo de subjetivação. Destaca-se também a religiosidade da professora enquanto um marcador étnico que em muitos momentos absolutiza a sua identidade, possibilitando que ela, muitas vezes, seja vista, ou se veja, apenas como participante de uma religião de matriz africana, o que no entendimento contemporâneo é algo ruim. Dessa forma, uma série de palavras em tom de xingamentos são usadas para sujeitar a docente como: macumbeira, feiticeira e praticante de ocultismo. Além disso, a professora discute sexualidade e gênero em suas aulas, questão essa, que potencializa ainda mais as marcas que lhe são designadas. Destaca-se também o contato da professora com as pessoas LGBTTI e a sua aproximação com a universidade, bem como, os processos formativos que participou como aspectos que potencializam suas discussões sobre essas temáticas. Se por um lado, essas discussões geram marcas negativizadas a essa professora, por outro lado, elas também conferem destaque e fazem dessa professora uma pessoa respeitada na comunidade escolar, por abordar temáticas que os/as outros/as professores/as não discutem, em uma constante ambivalência baseada na relação entre ofensa e respeito. Desse modo, a trajetória da professora Santos é marcada pela resistência que se expressa, muitas vezes, pela mudança de rota, recuos e pausas, mas que mantém firme a crença que a educação é um espaço potente para as transformações sociais e que as discussões sobre a diferença são fatores importantes nesse processo. Portanto, a pesquisa sinaliza a necessidade de que mais professores/as se juntem na manutenção dessas discussões, fazendo com que outras vozes de apoio ecoem, formando uma rede de profissionais comprometidos/as e implicados/as com essas temáticas, a fim de tornar essas questões cotidianas, diminuindo, desse modo, o caráter de eventualidade que ainda perpassa essas questões.

**Palavras-chave:** Etnicidade; Diferenças; Cultura afro-brasileira; Gênero e Sexualidade; Cotidiano escolar.

## ABSTRACT

Discussions about differences are seen as forms of confrontation in contemporary society in which many forces unite in an attempt to silence these marks. Thinking about this, the present work focuses on situations of confrontations, retreats and movements carried out by a teacher (Santos) of the state education network of Bahia, who discusses Afro-Brazilian culture, gender and sexual diversity in her pedagogical practice. objective to analyze the discourses on ethnicity, gender and sexuality that emerge from the work developed by this teacher with these questions in a peripheral school. This study invests in a post-critical approach that broadens the categories of analysis. To that end, the thoughts of authors such as Michel Foucault, Guacira Lopes Louro, Richard Miskolci, Rogério Junqueira, Dagmar Meyer, Marlucy Alves Paraíso, Marcos Lopes de Souza, Anderson Ferrari, among others, were used as theoretical and methodological contributions. For the construction of the empirical information two forms of interviews were used: narrative for teacher Santos and semi-structured for the other participants, namely, director Lúcia, porter Pedro and student Bruno. In addition, we observed the school spaces of coexistence and the teacher's classes, using a field diary. The discourses were explored in the Foucaultian perspective. Thus, the discussions present the movements of invests and retreats of this teacher and the way in which the community perceives it in what concerns its discussions on aspects of difference. It was understood that the discussions on these issues are intertwined with her experience beyond teaching, emerging the relations of knowing, knowing and power involved in this process of subjectivation. It also highlights the teacher's religiosity as an ethnic marker that in many moments absolutizes her identity, allowing her to be often seen or seen only as a participant in an African-based religion, which in the contemporary understanding It's a bad thing. Thus, a series of words in tone of curses are used to subject the teacher as: macumbeira, witch doctor and occult practitioner. In addition, the teacher discusses sexuality and gender in her classes, an issue that further enhances the marks assigned to her. It also highlights the teacher's contact with the LGBTTI people and their approach to the university, as well as the formative processes that participated as aspects that potentiate their discussions on these themes. If, on the one hand, these discussions generate negative marks for this teacher, on the other hand, they also give prominence and make this teacher a respected person in the school community, by addressing themes that the other teachers do not discuss, in a constant ambivalence based on the relationship between offense and respect. Thus, Santos' trajectory is marked by the resistance that is often expressed by the change of route, retreats and pauses, but that holds firm the belief that education is a potent space for social transformations and that discussions about difference are important factors in this process. Therefore, the research indicates the need for more teachers to come together in the maintenance of these discussions, making other voices of support echo, forming a network of professionals committed and involved with these themes, in order to make these daily affairs, thus reducing the character of eventuality that still pervades these issues.

**Keywords:** Ethnicity; Differences; Afro-Brazilian culture; Gender and Sexuality; School daily.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 01 - CAMINHOS CRUZADOS: AS ENCRUZILHADAS METODOLÓGICAS .....	27
1.1 – Percursos Metodológicos .....	28
1.2- O encontro com a pesquisa[da].....	46
1.3 - A professora.....	48
1.4 - “Se a partir de agora as portas não se abrirem... a gente arromba!” - A escola e a comunidade escolar .....	51
1.4.1 – Os/As Entrevistados/as .....	55
CAPÍTULO 02 – “AVE MARIA, CHEGOU A MACUMBEIRA!”: A CONSTRUÇÃO ESCOLAR DA DIFERENÇA ÉTNICA.....	57
2.1 – “ <i>Nem tudo que reluz é ouro</i> ”: tem uma feiticeira (professora) na escola .....	64
2.1.2 – “ <i>Eu só fiz responder para eles assim: a macumba está ótima. Ai ele arregalou         os olhos para mim assim... e eu disse: “ a macumba é boa!”</i> ” – A escola enquanto campo de disputa .....	75
2.2 – “ <i>É até uma forma de me proteger. Por que eu já sofri tanto preconceito na escola     e sofro ainda</i> ” – Armário, identidade e Educação .....	93
2.3 - “ <i>Por que apesar de vocês não se verem como negros, vocês são negros, apesar de     muitos não verem que tem na sua origem avós, bisavós, tataravós que foram negros, que     vieram da África e foram massacrados, pisoteados</i> ” – Jogos das identidades no contexto educacional .....	98
CAPÍTULO 03 – ““ <i>COMO É QUE A SENHORA FALA ISSO, PROFESSORA?</i> ’ – AVE MARIA! FOI UM HORROR!”: GÊNEROS, SEXUALIDADES E DOCÊNCIAS EM DISCURSO .....	112
3.1 - “[...] <i>eu comprava a briga para mim. Eu fazia a diretoria agir</i> ”: A sexualidade [que escapa] da sala de aula .....	118
3.2 “ <i>Ele me mandou tomar naquele lugar</i> ”: Masculinidade e heteronormatividade em jogo .....	128
3.3 - “ <i>Se você não quer se esclarecer, minha filha, é um problema seu, agora você me     respeite como profissional. Quem está falando aqui é uma profissional!</i> ”: Docência e gênero .....	134
3.4 – “ <i>Por que é um desafio a ele próprio, porque quem tem que primeiro ser desafiado     é ele</i> ”: os avanços e retrocessos no fazer docente.....	142
3.5 - “ <i>Ela fazia com que a gente fosse atrás, ela atiçava a gente e a escola</i> ”: mobilizações e [des]caminhos .....	151
NOTAS SOBRE RETICÊNCIAS E PALAVRAS.....	166
REFERÊNCIAS .....	172
APÊNDICES .....	182
ANEXOS.....	188

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIREC	Diretoria Regional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEPGS	Grupo de Estudo e Pesquisa em Gênero e Sexualidades
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IURD	Igreja Universal do Reino de Deus
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTTI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexuais
ODEERE	Orgão de Educação e Relações Étnicas
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PME	Plano Municipal de Educação
PPGREC	Programa de Pós Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TPE	Todos Pela Educação
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

## **Lista de Quadros e Imagens**

Quadro 1 – Trabalhos encontrados na BDTD

Figura 01 - Imagens associadas à palavra ocultismo

## INTRODUÇÃO

Pensar, discutir e se debruçar sobre as diferenças, na contemporaneidade, pode ser considerado como ações de enfrentamento em uma sociedade em que muitas forças se somam para a manutenção das padronizações e enquadramentos. Pensar o diferente, o dissidente e o excêntrico, portanto, é uma ação de ruptura, tendo em vista a forma em que a temática é atravessada por vigilâncias, controles e normatizações que ditam as formas em que o diferente [não] pode ser expresso. Transgredir as normas é como vestir-se com um sinalizador, que chama a atenção da sociedade para o que ainda considera como um problema. Ser diferente, apesar de todos os clichês publicitários - que insistem no “ser diferente é normal” - ainda é visto como um desvio que precisa ser corrigido e são diversas as instâncias que se empenham nessa tarefa corretiva. Portanto, anuncio que o presente trabalho se propõe a pensar as diferenças, de maneira mais específica as étnicas, sexuais e de gênero, sem a intenção de esgotar as possibilidades de análises do objeto em estudo, mas com o intuito de contribuir para as reflexões dessas áreas.

Pensar as identidades como algo relacional é um ponto importante para iniciar um entendimento sobre o diferente e as diferenças. Compreender que é no âmbito social que os signos ganham “vida” ajuda a perceber que para a existência do diferente é necessário que se tenha o não diferente, que se opõe [ou que foi oposto], em uma lógica binária, na qual dois grupos diferentes carregam elementos simbólicos que os compõe identitariamente. A um dos elementos do conjunto é dada a primazia, a superioridade, enquanto ao outro, resta a secundarização e, por muitas vezes, os silenciamentos que são impostos pelas forças socioculturais.

É nesse caráter relacional que penso as discussões sobre sexualidade, constantemente permeada pelo contexto histórico, cultural e social, havendo períodos em que foi percebida como algo fluido, sem a necessidade de tantos controles e normatizações, ocorrendo a formação por meio das vivências e observações das pessoas próximas. Em outros momentos, assim como o atual, a sexualidade foi/é, geralmente, encarada como algo estritamente privado e íntimo, não cabendo a discussão de maneira ampla e coletiva, sendo vastamente divulgada nos meios midiáticos, e pouco discutida nos demais espaços formativos, como escola e família. Isso se deve ao fato de a sexualidade ser considerada uma questão pessoal e privada, permeada por decisões morais e religiosas (LOURO, 2008). O mesmo ocorre com outros marcadores da diferença como classe, raça e etnia, que

geralmente, são percebidos de maneira dicotomizada, em que há o padrão e as formas derivadas, vistas como ilegítimas e devendo ser controladas e corrigidas.

Em nossa sociedade são produzidas continuamente marcas de gênero, etnia e sexualidade normatizadoras e eu não escapei a elas, ao contrário, elas sempre estiveram envolvidas nos processos da minha construção. Os discursos normatizadores foram reiterados por diversas instâncias e pessoas no decorrer da minha vida com intuito de me enquadrar nas normas.

Recordo-me de alguns momentos, por certo existiram muitos outros, em que explicitamente as questões de etnia, gênero e sexualidade se apresentaram em minha história e usarei para dizer um pouco sobre os caminhos que me trouxeram a discutir essas temáticas: quando criança eu gostava de fazer doces de ‘açúcar queimado’ e minha bisavó, em um dado dia, brincou com a seguinte expressão: “*É o mestre-cuca da família*”. Senti-me muito ofendido com aquela fala. Por eu não saber o que a expressão mestre-cuca significava, associei a palavra “cuca” à um homossexual da minha cidade que era apelidado por esse nome. Uma pessoa que era marginalizada, ridicularizada, foco de diversas manifestações de discriminações e preconceitos. Não, eu não queria ocupar aquele lugar! Eu ainda criança sabia que não era o lugar do “ridículo”, “do exagerado”, do “excêntrico” que eu desejava ocupar durante a minha vida, pois em mim foi criada a ideia que ser como aquela pessoa era algo ruim e indesejável. Naquele momento o meu desejo era de estar no centro, ou talvez, de que não houvesse centros, para que não existissem também margens e eu não fosse “obrigado” a ocupá-las. Na maioria das vezes, no entanto, não era possível.

Com o decorrer da minha vida, percebo que por mais que eu tenha me produzido para me afastar do “perfil cuca”, eu não consegui fugir das categorizações sociais que são tão cruéis. Ainda nesse episódio, me lembro que meu choro só cessou quando minha mãe me explicou que aquela expressão significava cozinheiro. Fico me questionando por que ser chamado e comparado ao homossexual era uma ofensa tão grande para mim, mesmo ainda tão pequeno? O mecanismo da heteronormatividade começa a operar sobre nós desde muito cedo, talvez desde o útero, como sinaliza Meyer (2013), quando a partir de uma genitália apresentada em um exame de ultrassonografia uma série de expectativas é criada para o/a bebê ainda em desenvolvimento e durante toda a vida dessa pessoa ela será cobrada pelo significado social atribuído aquela genitália e, assim, suas ações, suas vestimentas, seus comportamentos, seu gênero e sua sexualidade devem corresponder a



essas expectativas. É como se um destino sócio-cultural já estivesse planejado e coubesse a pessoa apenas nascer e seguir progressivamente a prescrição, passo-a-passo os itens necessários para ser uma mulher ou um homem. Esses jogos da *cis*-heteronormatividade<sup>1</sup> são aprendidos precocemente e os interiorizamos de tal forma que eles assumem um caráter naturalizado, se tornam verdades incontestáveis para muitos/as. Pensar para além dessa possibilidade é ainda encarado como uma loucura, uma afronta da maior escala.

Os esforços para manutenção de minha heterossexualidade ocorreram em diversas instâncias, inclusive, dentro de minha casa. Apesar de meu pai ter falecido quando eu tinha apenas dois anos, a minha mãe assumiu para si a posição de me fazer homem, de me comportar como um “homem de verdade”. Entendo que os processos aos quais ela me submeteu, assim os fez por que acreditava que era para o meu bem, pois estar distante da hegemonia é ainda considerado algo ruim, nefasto, pernicioso e que de alguma forma deve ser normatizado, puxado de volta para o “lado bom”, curado.

Em um dia de domingo, ela estava com três outras amigas assistindo a um programa de entretenimento, à tarde. Eu tinha, aproximadamente, sete anos e estava sentado com elas também assistindo. Em determinado momento a dupla sertaneja Ricky e Renner começou a se apresentar e elas comentavam sobre os cantores e debatiam sobre qual consideravam mais bonito. Uma das amigas de minha mãe disse: “Eu acho o Ricky mais bonito!” e eu disparei: “Ah, não! Eu acho o Renner mais bonito!”. O silêncio adentrou àquele espaço e eu notava apenas os olhares de reprovação para mim, principalmente o de minha mãe que me parecia um misto de raiva e vergonha. A princípio eu não entendia o porquê daquilo, não percebia erro em minha fala, mas era perceptível que havia feito algo de muito errado, tinha caminhado por um solo inóspito. Hoje eu percebo que um homem considerar outro homem bonito é algo inconcebível, é uma

---

<sup>1</sup> Segundo Jaqueline Gomes de Jesus (2012, p. 29) a heteronormatividade é a “crença na heterossexualidade como característica do ser humano “normal”. Desse modo, qualquer pessoa que saia desse padrão é considerada fora da norma, o que justificaria sua marginalização”. Miskolci (2007a, p. 6) acrescenta a essa definição que “[...]Entre o terço final do século XIX e meados do século seguinte, a homossexualidade foi inventada como patologia e crime e os saberes e práticas sociais normalizadores apelavam para medidas de internação, prisão e tratamento psiquiátrico dos homo-orientados. A partir da segunda metade do século XX, com a despatologização (1974) e descriminalização da homossexualidade, é visível o predomínio da heteronormatividade como marco de controle e normalização da vida de gays e lésbicas, não mais para que se “tornem heterossexuais”, mas com o objetivo de que vivam como eles”. Nesse sentido, acrescenta-se o prefixo *cis* com a intenção de salientar que as normatizações visam não apenas que as pessoas vivam como heterossexuais, mas que elas também assumam a cisgeneridade como premissa de vida.

rachadura da masculinidade ideal. Lembro, por muitas vezes, ter ouvido homens se referirem a outros como “simpáticos”, uma forma de não utilizar a palavra bonito, pois achar simpático é algo até permitido, faz pensar em uma relação de amizade. Considerar outro homem bonito, no entanto, conota uma possibilidade de desejo e isso, na sociedade contemporânea, é proibido para um dito “homem de verdade”. Após a saída das amigas de minha mãe me recordo de ter apanhado bastante. Divago hoje pensando que a surra era como um “tratamento de choque” para me trazer de volta à “normalidade”. Sei que nesta situação o sofrimento foi mútuo: sofria minha mãe por ter um filho que gradualmente se afastava do ideal hegemônico de masculinidade e eu sofria por não agradar e ser punido.

Essa situação e tantas outras me fazem questionar: se a heterossexualidade é mesmo natural e destino de todas as pessoas, qual a necessidade de empreendimentos para reiteração, a todo o momento para garanti-la? Parece que qualquer vivência fora da heterossexualidade é um lugar de inferioridade. É um não lugar! Essa posição abjeta<sup>2</sup> é compartilhada pelas pessoas LGBTTI<sup>3</sup>, mulheres, negros, indígenas e tantos outros grupos minoritários<sup>4</sup> na atualidade. Esses grupos são as expressões vivas da subversão da norma hegemônica e, por não se enquadrarem nos padrões eurocêtricos, sexistas e heteronormativos, são foco de discriminações, preconceitos e agressões que funcionam como uma “punição” por serem “diferentes”, dando indícios do quanto a nossa sociedade não é acolhedora das diferenças na perspectiva que escreve Tomaz Tadeu da Silva (2002), como movimento que rompe com a dicotomia, que mostra outros lugares, outras vivências e outras possibilidades. “A diferença é mais da ordem da anomalia que da anormalidade: mais do que um desvio da norma, a diferença é um movimento sem lei” (SILVA, 2002, p. 66).

---

<sup>2</sup> Conforme Butler (2007, p. 153) “abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas “inóspitas” e “inabitáveis” da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do *status* de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do “inabitável” é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito”. Cabe pontuar que a posição abjeta não está ligada apenas às sexualidades e aos gêneros, ela diz de todas as posições de sujeito que são consideradas socialmente inúteis, indevidas e indignas de serem vividas. Assim, ser abjeto é ocupar os interstícios sociais na posição de um não-sujeito.

<sup>3</sup> Sigla que se refere ao grupo constituído por Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexuais – LGBTTI. Adoto essa expressão com a intenção de destacar a diversidade de composições que essa sigla recebe em diferentes contextos e movimentos sociais, sendo inclusive modificada ao decorrer do tempo. No entanto, compreendo que outras nomenclaturas são adotadas para se referir a essas pessoas e que há aquelas/es que não se sentem contempladas/os por essa expressão. Contudo, utilizarei essa sigla no decorrer do texto para evitar a repetição das expressões que a compõem (MAIO; JUNIOR, 2014).

<sup>4</sup> Entendo a expressão minoria/grupos minoritários como referente à quantidade de direitos e não ao número populacional.

A percepção das posições que as diferenças ocupam também no ambiente escolar torna-se um desafio, não que as relações desiguais não estejam naquele espaço (elas estão!), mas por ser construído em nós o que Guacira Lopes Louro (2012) chama de identidades escolarizadas, que, de alguma forma, naturalizam as ações cotidianas ocorridas na escola. Dessa forma, as agressões físicas, os xingamentos, as “brincadeiras” se tornam parte da rotina escolar.

Hoje, após um processo de repensar-me para entender as formas de segregações em que fui exposto no decorrer de minha trajetória escolar, me recordo das aulas de Educação Física, nas quais os jogos eram definitivamente divididos pelos gêneros, enquanto os meninos deviam jogar futebol e agir como líderes, autônomos e capazes de tomar decisões naquele jogo, as meninas deviam jogar baleado, ou vôlei, pois eram jogos considerados mais leves e, portanto, capazes de serem executados por meninas. Aqueles/as que transgredissem essa fronteira claramente demarcada ocupavam um lugar indesejável, daqueles/as que não cumpriram a “tarefa” em aprender a ser homens/mulheres e eram “punidos” por isso com xingamentos, olhares discriminatórios e agressões verbais e físicas. Sócrates Nolasco (1995) percebe que “O corpo [masculino] deve revelar uma identidade que transpira por meio dele e vista a olhos nus. O cheiro, os movimentos, a voz e sobretudo a ação, devem testemunhar que por trás desses parâmetros existe um homem” (NOLASCO, 1995, p. 303).

Durante algum tempo eu fui colocado nesse lugar marginalizado, por não ter habilidade em jogar futebol e por ter um relacionamento amigável com as meninas, sem querer a todo instante conquistá-las, além de sentir prazer em jogar baleado, um jogo que em algumas regiões do país é chamado de queimada e que, ao menos na minha cidade, é comumente jogado por meninas. Isso me afastava do modelo hegemônico de masculinidade, mais do que isso, me aproximava do que era feminino, algo inconcebível em um sistema sócio-cultural binário que percebe as vivências de gênero de maneira dicotomizada e opostas. Esse sistema é baseado na “lógica” Sexo-Gênero-Sexualidade, na qual o sexo determinado unicamente pelo órgão genital e estrutura cromossômica aciona automaticamente o gênero e, conseqüentemente, a sexualidade (heterossexual), em um processo tido como “natural” e linear. Antes mesmo que eu tivesse consciência de desejo sexual, ou me sentisse atraído por um gênero e/ou outro, eu já sabia que era homossexual, não por notar algo de diferente em mim, ou por desejar alguém do mesmo gênero, mas por perceber que na concepção daqueles/as com os/as quais eu convivia, eu já ocupava esse

lugar, apenas por ter um processo de produção de minha masculinidade diferente daquele preconizado. Nesse sentido eu percebo que gênero e sexualidade têm uma proximidade tão grande que a transgressão dos aspectos hegemônicos do gênero, de certa forma, me colocava em uma posição, até então desconhecida. Para aquelas pessoas eu não era homem, embora eu tivesse o corpo biológico lido como masculino, não tinha as atitudes esperadas para tal. Mas também não era uma mulher, por não ter a estrutura corporal estabelecida como feminina, apesar de ter características esperadas para esse gênero. Assim, eu ocupava o limbo, o não-lugar, como um terceiro gênero, ou quem sabe, um lugar fora do gênero, um não-gênero.

Esse processo perverso perdurou durante toda a minha trajetória escolar, quando eu percebia os olhares intrigados dos/das colegas sobre mim, olhares que indagavam quem ou o que de fato eu era. Em alguns momentos, nesse frenesi de investimentos em saber o que eu era, eu me sentia desumanizado, “coisificado”, em que todos os meus aspectos eram secundarizados nesse processo de tantos questionamentos. Assim, como argumenta Bauman: “As “identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (BAUMAN, 2005, p.17). Contudo, realizar esse processo de defesa que Bauman convoca é muito difícil na educação básica em que as forças e os discursos normatizadores operam potentemente sobre os corpos, ideias e ações dos/as estudantes. Naquele momento eu não me sentia capaz de defender qualquer posição, mais que isso, eu nem sabia que tinha alguma posição a ser defendida. Eu fui jogado em um determinado lugar sem, a princípio, saber as razões.

Em outros momentos, algum/a colega mais próximo/a vinha me contar que viu outra pessoa comentando que eu não era homem e sim gay. Aquilo me perturbou durante muito tempo. Eu não me enxergava daquela forma que as pessoas falavam e eu não queria ocupar aquele lugar de foco negativo dos comentários. Parecia que qualquer qualidade que eu tivesse era diminuída, dissolvida em meio ao grande “pecado” da diferença. Possivelmente, essa situação ajude a exemplificar o caráter relacional das diferenças, pois eu só era diferente quando relacionado com aquelas pessoas que se julgavam heterossexuais. Como percebe Kathryn Woodward (2009, p. 36): “[...] as identidades são [...] formadas relativamente a outras identidades, relativamente ao “forasteiro” ou ao “outro”, isto é, relativamente ao que não é. Essa construção aparece, mais comumente, sob a forma de oposições binárias”.

Outra marca que me acompanhou durante toda a minha vida foi a do meu pertencimento étnico. O fato de ser negro sempre me colocou em um lugar diferente dos meus colegas brancos. Não que eu percebesse isso naquela época, ao menos no início, pois eu me sentia como todas as outras crianças e não conseguia notar essa diferença, não percebia que eu ocupava o lugar do “outro” nas instituições em que eu participava. Eu me via como igual, mas eles me viam (liam) como diferente. Naquele contexto, principalmente no ambiente educacional, fui hostilizado inúmeras vezes pelos xingamentos “nariz que o boi pisou”, “nariz de pipoca”, “cabelo duro” e isso construiu em mim uma ideia de beleza em que eu não me enquadrava, eu comecei a perceber que eu não estava no padrão de beleza e comecei a persegui-lo dia após dia. Utilizei de diversos métodos na busca de alcançar esse ideal, desde o alisamento do cabelo, até cremes clareadores. Cheguei, durante muito tempo, a ter como objetivo principal angariar fundos para realizar uma cirurgia plástica em meu nariz, uma cirurgia de “correção”, que me aproximaria do meu padrão sonhado. Criaram em mim a “verdade” que eu era feio e passei a admirar o estilo europeu, branco e elitista como uma forma de me aproximar daquele estilo, como uma forma de ser aceito e ser visto como aquelas pessoas eram. Os discursos que eu ouvia incutiram em mim que as manifestações da cultura negra eram ruins, feias e, por muitas vezes, demoníacas. De alguma forma, durante muito tempo, eu tomei aversão ao que era negro, eu tinha medo de ter contato. Eu quis me relacionar afetivo-sexualmente com pessoas brancas, não por uma escolha consciente, mas por um processo perverso de produção do que era belo para mim. Meu desejo foi produzido pelas forças desses discursos. Consegui transpor - e as transponho todos os dias - essas barreiras, percebendo as grandezas de nossa cultura, a beleza de nossa gente, a força do nosso povo e as marcas históricas de luta e resistência do povo negro.

Hoje, pensando, em todas essas discriminações que sofri no ambiente escolar deixo uma questão: onde estavam os/as professores/as nesses momentos? Lembro-me que essas manifestações preconceituosas ocorriam em horário de aula e não apenas nos intervalos. Não me recordo, de sequer uma vez, em que algum/a professor/a tenha se mobilizado diretamente para intervir naquela situação. Essas agressões eram vistas como uma indisciplina “normal”, cotidiana e eram tratadas como tal. O máximo que ocorria era o/a docente usar da sua autoridade para solicitar que os/as alunos/as fizessem silêncio. Como se apenas o silêncio fosse necessário para findar aquela situação, não eram realizadas problematizações acerca daqueles eventos constantes e que inscreviam marcas em nossos

corpos e personalidades. Essas cenas eram naturalizadas, faziam parte do cotidiano escolar. Acredito que se deve a isso o encanto com o contexto da minha pesquisa: ao pensar que tantos/as professores/as que passaram por mim no decorrer da minha trajetória escolar se silenciaram diante das ações excludentes que eu e alguns/mas outros/as colegas sofremos e ter encontrado aqui em Jequié-Ba, uma professora que subverte essa situação e consegue, no seu fazer docente, realizar um trabalho de intervenção e problematização das marcas da diferença é algo que merece uma atenção especial.

Nesse sentido, é importante pensar a escola enquanto lugar em que, muitas vezes, são [re]produzidos modelos, normas e lugares, sobretudo o lugar do diferente. Ela designa a posição de sujeito de cada pessoa nessa estrutura marcada pelas hierarquizações e hegemonias. No cerne dessas questões o sexismo é naturalizado por intermédio das produções desiguais nas relações de gênero. Geralmente, a escola educa as meninas para serem mães e mulheres submissas, recatadas e do lar. Aos meninos é dado o papel de provedor da casa, de homem que mantém a família trabalhando externamente. A escola educa para a perpetuação do sistema patriarcal que ainda é tido como modelo para a sociedade contemporânea, apesar de tantos outros arranjos existentes como aponta Guacira Lopes Louro:

No discurso educacional, existe a família. Os livros e as atividades escolares operam com uma representação única que corresponde à representação acionada pela mídia e consagrada pela Igreja e pela Lei. Não é por acaso que essa representação hegemônica carrega os traços da classe média branca urbana e nela pai e mãe, bem como os seus filhos e filhas, reafirmam as formas tradicionais de masculinidade e feminilidade. Quando alguém diz que é preciso resgatar ou preservar os “valores tradicionais da família”, é dessa família “normal”, com esses traços de raça, classe e gênero, que se está a falar. Contudo, ao contrário do que esses discursos fazem supor, atualmente é cada vez mais visível o número de lares mantidos apenas por mulheres que se revezam no cuidado dos menores e nos quais os homens adultos têm uma presença transitória ou esporádica [...] (LOURO, 2000, p. 48-49).

Apesar de hoje perceber esses jogos de poderes que estiveram presentes em toda minha vida, só passei a visualizar com maior clareza essas relações quando comecei a lecionar nos anos finais do ensino fundamental, ainda nos primeiros semestres da graduação, no município de Maracás-BA, cidade em que nasci. Como professor de Ciências pude constatar o quanto essas discussões despertavam o interesse e atenção dos/as

alunos/as. As aulas que versavam sobre sistemas reprodutores<sup>5</sup> eram as mais participativas e tidas como interessantes pelos/as discentes, contudo, percebi que a abordagem e o tempo eram insuficientes para dar conta das inquietações e curiosidades deles/as. Apesar de tentar me posicionar de maneira dialógica, muitas vezes me sentia constrangido, por indagações, as quais, não me sentia preparado para responder. Diante desses momentos de falta de respostas, fui percebendo também com o avançar do curso de graduação em Ciências Biológicas que não havia uma disciplina que me ofertasse subsídio para discutir aquelas questões que eram levantadas, sendo as aulas de embriologia o que eu tinha mais próximo do assunto abordado, favorecendo um estudo interessante, mas que não se aproximava das dimensões subjetivas, humanas e sociais que se manifestavam veemente nas minhas aulas. Eles/as não queriam saber apenas de anatomia, morfologia e fisiologia, queriam discutir as questões sociais e os desdobramentos da sexualidade na sociedade.

No âmbito familiar também são escassos os diálogos com filhos e filhas sobre questões relacionadas à sexualidade. Muitas famílias consideram esse assunto algo proibido ou pecaminoso. Estes rótulos inibem as conversas domésticas, pois para muitas famílias, dialogar sobre essas questões é conceder aos filhos e filhas muita liberdade, servindo como uma espécie de estímulo de algo que desejam reprimir por essa visão “pecaminosa e suja”, restando, muitas vezes, à escola o propósito de discutir a temática.

Assim, a escola e os/as professores/as atuam em um campo muito tênue e delicado, pois os aspectos que envolvem a sexualidade e os gêneros são historicamente marcados e estigmatizados, muitas vezes pela própria instituição. Nessa direção Gesser, Oltramari e Nuernberg (2012) enxergam a escola como um local onde também ocorrem manifestações de violência e exclusão às pessoas que não pertencem à sexualidade hegemônica: a heterossexual e, em que, alguns grupos são supervalorizados, como ocorre com os homens brancos e de condição financeira mais abastada, ficando à margem, aqueles/aquelas que não fazem parte desses agrupamentos, sendo considerados como os/as excêntricos/as e exagerados/as.

---

<sup>5</sup> Uso essa nomenclatura, porque na época em que lecionei ensinava a sexualidade voltada para os aspectos reprodutivos e preventivos. Hoje, no entanto, percebo que é mais adequado, segundo a perspectiva em que penso e escrevo, dizer *sistemas sexuais ou sistemas genitais*, visando uma ruptura com esse modelo de ensino que associa a região genital apenas aos aspectos reprodutivos, silenciados os grupos e pessoas que mantêm relação sexual sem o intuito de se reproduzirem. Contudo, compreendo que essa nomenclatura ainda carrega marcas do discurso biológico, fragmentando o corpo em partes que são adequadas para a relação sexual e regiões que não são apropriadas para esse fim. Esse argumento, muitas vezes é utilizado para designar o que é ou não permitido no sexo e quais regiões [não] podem ser estimuladas, gerando, mais uma vez, padronização e binarismo.

Nesse contexto, esta investigação tem como foco de estudo as vivências de uma professora que discute cultura afro-brasileira, gênero e sexualidade em uma escola de periferia do município de Jequié-BA e os discursos da comunidade escolar em relação ao trabalho dela sobre essas questões, diferindo da maioria das pesquisas encontradas, revelando especial importância social e acadêmica, além da de cunho pessoal já apresentada, ao entender que a mobilização dessa professora fortalece as discussões sobre gênero e sexualidade e a compressão desse processo pode contribuir para que outros/as professores/as possam repensar o contato com a temática e, possivelmente, discuti-la também em suas práticas pedagógicas.

Para conhecer o que tem sido produzido na academia, nas temáticas envolvendo docência, gênero, sexualidade e cultura afro-brasileira, acessei uma base de dados de relevância nacional, qual seja, Banco Digital de Teses e Dissertações - BDTD utilizando uma série de descritores, conforme a Tabela 1, para realizar a busca de pesquisas que se aproximem desse trabalho.

Quadro 1 – Trabalhos encontrados na BDTD

Descritores	Quantitativo de trabalhos encontrados
Professora; cultura afro-brasileira; gênero; diversidade sexual	0
Professora; cultura afro-brasileira; diferença; gênero	0
Professora; cultura afro-brasileira	25
Professora; cultura afro-brasileira; diferenças	5
Sexualidade; gênero; professora negra	0
Professora; Cultura afro-brasileira; Sexualidade	0

Para fazer a leitura dos resumos dos trabalhos utilizei os seguintes critérios: a) trabalhos escritos nos últimos dez anos (2006-2016); b) abordassem sobre professoras/mulheres na docência; c) discutissem cultura afro-brasileira; gênero e sexualidade. Assim, nessa primeira base de dados nenhum trabalho foi encontrado, indicando a originalidade



desse trabalho ao se debruçar sobre essas três categorias. Pois a maioria dos trabalhos encontrados dizem de processos formativos realizados para professores sobre essas questões, mas não adentram o campo da práxis educativa desses/as docentes e quando o fazem, trabalham com um marcador ou outro (gênero, sexualidade, etnia), mas não se debruçam sobre a intersecção dos três na prática docente. Dessa forma, mudei os critérios de seleção para: a) trabalhos escritos nos últimos dez anos (2006-2016); b) falassem sobre professoras/ mulheres na docência; c) discutissem aspectos das diferenças. Assim, foram analisados cinco trabalhos encontrados com os descritores *Professora; Cultura afro-brasileira; Diferenças*. Quando o resumo não era suficientemente claro, optei por ler o texto na íntegra para realizar as discussões que pretendo. O grupo de trabalhos selecionado é constituído por uma tese e quatro dissertações.

Borges (2007) e Silva (2010) realizaram pesquisas envolvendo o “Programa São Paulo: educando pela diferença para a igualdade”, um projeto de formação realizada para professores/as entre 2004 e 2006 no estado de São Paulo, para a implementação da Lei 10.639/03 que prevê a obrigatoriedade da discussão da temática História e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Essa lei trata de um importante marco nas discussões étnicas e todos os trabalhos encontrados se desdobram sobre a implementação dessa normativa. Santana (2010) pesquisou sobre a forma em que essas discussões se dão na disciplina de artes e percebeu que:

a implementação que hoje se dá na disciplina de Artes para as séries iniciais do município analisado pode ser caracterizada como uma "folclorização racista", cujas consequências alimentam a afirmação do preconceito ao invés de seu combate, como é o objetivo das Políticas Afirmativas (SANTANA, 2010, p. 232).

Ou seja, por mais que a temática adentre o ambiente escolar é vista de uma forma marginalizada que ao invés de romper com os estigmas histórico-sociais que o povo negro carregou/carrega, os fortalece ao transformá-los em “folclore”, como se fosse algo excêntrico, fora da vivência escolar.

Onofre (2014) corrobora ao realizar a sua pesquisa em uma instituição de ensino quilombola, percebendo que por mais que haja esforços da comunidade escolar para realizar essas discussões, elas ocorrem de maneira rudimentar, inicial e que ainda há muito por realizar para que os objetivos elencados pela normativa sejam alcançados.

Sena (2015), por sua vez, buscou conhecer os impactos dessas discussões na educação infantil e concluiu que essas discussões são potentes para esse público, pois possibilitam a percepção das diferenças ainda na infância e compreendam a necessidade do respeito.

Na tentativa de encontrar trabalhos que discutissem também gênero e diversidade sexual utilizei também os descritores *Gênero; Sexualidade; Formação de professores* e foram encontrados quarenta e oito (48) trabalhos, sendo que desse total quarenta e seis (46) foram escritos nos últimos dez (10) anos, mostrando um aumento nos estudos que se debruçam a entender as relações de gênero e sexualidade no processo de formação de professores/as. Sabe-se que o trabalho aqui proposto perpassará por esse campo, no entanto ele não é o foco principal da pesquisa, portanto, não me estenderei em discuti-lo por perceber que os estudos encontrados não possuem uma ligação direta com a pesquisa aqui apresentada.

Nesse sentido, há trabalhos que apesar de não discutirem as relações étnicas interseccionadas com as sexuais e de gênero, foram realizados com professores/as e tiveram como resultado que eles/as não se percebem aptos/as a discutirem a temática, por não terem tido uma formação que contemple essas discussões, e quando ousam trabalhar com a temática, correm o risco de reiterarem preconceitos, como afirmam Costa e Marçal (2008) que perceberam nos/nas professores/as inseguranças e equívocos ao discutir tal temática. Muitas vezes, eles/elas utilizam subterfúgios para não serem confrontados/as e “desestabilizados/as” por situações que, dependendo do contexto e dos valores do/a educador/a, sejam constrangedoras.

Borges e Meyer (2008), por sua vez, analisaram os limites e as possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia, dentro do programa “Brasil Sem Homofobia”, do Ministério da Saúde e perceberam que os/as professores/as tinham uma espécie de “pânico moral”, um medo de serem contaminados pelas sexualidades dissidentes e que, muitas vezes, os/as colegas e familiares desses/as docentes colocavam em xeque a sexualidade dos/as participantes do curso por estarem participando da formação. Pois se acredita que para participar de um curso ou assumir esse tipo de discussão é preciso fazer parte dos grupos “desviantes”.

Assim, como já dito, entendo que apesar de a relevância desses trabalhos, nenhum deles se aproxima do presente. Portanto, essa pesquisa tem relevância acadêmica na possibilidade de pensar (e não prescrever) possíveis caminhos para que as discussões das

relações étnicas interseccionadas com as questões de gênero e diversidade sexual sejam realizadas na escola, ao analisar a trajetória de uma professora que assume essas discussões em sua comunidade escolar, percebendo os limites e potencialidades do seu trabalho.

A partir dessa perspectiva, a presente investigação é direcionada pelo seguinte questionamento: quais os discursos sobre etnicidade, gênero e sexualidade que emergem do trabalho desenvolvido por uma professora com as questões das diferenças em uma escola periférica?

O objetivo geral dessa pesquisa é analisar os discursos sobre etnicidade, gênero e sexualidade que emergem do trabalho desenvolvido por uma professora com as questões das diferenças em uma escola periférica. Os objetivos secundários são conhecer a visão da comunidade escolar sobre o trabalho da professora sobre as diferenças; Discutir os aspectos étnicos, de gênero e sexuais emergem dos discursos sobre o trabalho da professora para as questões de cultura afro-brasileira, gênero e sexualidade; Discutir os aspectos que mobilizam a professora a assumir as questões relacionadas a cultura afro-brasileira, sexualidades e gêneros em sua prática pedagógica.

## CAPÍTULO 01

### CAMINHOS CRUZADOS: AS ENCRUZILHADAS METODOLÓGICAS

As encruzilhadas são importantes espaços nas religiões de matriz africana. Muitas vezes nesses espaços são realizados os ritos de oferendas às divindades. Trago esses espaços para o título deste capítulo por perceber neles as potencialidades de borrar a lógica binária, pois neles acontece a intersecção de dois ou mais caminhos que naquele lugar se entrelaçam, se relacionam e se fortalecem mutuamente. É como estar em dois lugares ao mesmo tempo sem que isso necessariamente seja considerado um problema. É um ponto que funciona como *rastro* daquilo que se foi, mas ainda está, que ao mesmo tempo em que não é, continua a ser. É um lugar de reflexão, de dar um passo para trás analisar o percorrido e projetar novos caminhos.

Em diferentes culturas as encruzilhadas ocupam lugares de ambivalência em que são encontradas as forças “do bem e do mal”.<sup>6</sup> A encruzilhada é, portanto, um entre-lugar. São dadas também a esses espaços as expressões da pausa, da inquietação e do movimento. Assim, “A encruzilhada é, igualmente, o lugar de encontro com os outros, tanto exteriores como interiores. É um local privilegiado para as emboscadas: exige atenção e vigilância” (CHEVALIER; GHOERBRANT, 2006, p. 370 apud PEREIRA, 2014, p. 32).

Falar em um campo metodológico que se debruce sobre uma perspectiva pós-estruturalista é lidar com as encruzilhadas subjetivas que envolvem as relações sociais estabelecidas nos mais diversos espaços, compreendendo esses envoltimentos para além do dualismo empreendido. É preciso “estar/pensar” nos dois (três, quatros...) lugares e compreender que as possibilidades são sempre maiores do que aquilo que vislumbramos enquanto pesquisador/a. Por isso, recheamos nossos textos de “talvez” “possivelmente” “ao que parece”, por entendermos que por mais que haja um ponto de intersecção que a gente consegue visualizar, existem diversos caminhos que o formam e que extrapolam as nossas metodologias e temos ciência disso. Esse exercício é importante para desestabilizar as tantas certezas estáticas e imutáveis. Assim, esse trabalho não se propõe a estabelecer

---

<sup>6</sup> Partindo a partir de uma lógica binária em que essas forças são qualificadas enquanto bem e mal e, de alguma forma, se relacionam nesses espaços.

certezas ou gerar verdades, compreendo, no entanto, que existem regimes de verdades que são utilizados em caráter incompleto, provisório e cambiante. Nesse trabalho, não é diferente, alguns regimes de verdades são operados e direcionam as reflexões, sobretudo, aqueles que percebem os marcadores sociais da diferença como construções históricas e sócio-culturais, rompendo com as naturalizações ou determinismos. Nesse sentido, o interesse aqui é muito maior em refletir acerca dessas relações complexas estabelecidas no campo social do que gerar verdades inquestionáveis e generalizantes.

Trago nesse capítulo, portanto, alguns caminhos que geraram e geram essa encruzilhada, compreendendo que eles são maiores e mais complexos do que aquilo que a linguagem me permite comunicar pela escrita.

### **1.1 – Percursos Metodológicos**

Inicio essa seção do texto com uma afirmativa que desejo salientar em vários momentos do texto: escrevo na primeira pessoa, sou eu quem falo! Apesar de saber que não falo só, falam comigo os diversos textos que li e as pessoas com as quais tive contato na minha trajetória. Os colegas do grupo de estudo também endossam a minha voz, o meu orientador fala comigo por intermédio dos muitos momentos de orientação e amizade e assim construo uma fala em que assumo a autoria, mas reconheço as contribuições que a deram forma e existência. Ou seja, assumo a autoria do metatexto como algo político, como uma pessoa envolvida e implicada na pesquisa, mas que tenho a fala composta das vivências experienciadas no decorrer da minha vida. Busco romper com a ideia do cientificismo imparcial, em que o pesquisador é um ser fora do seu trabalho, como se fôssemos *médiuns* do conhecimento em que apenas mediamos a pesquisa sem ter participação ou contato com o conteúdo dela. Ora, se a pesquisa perpassa por mim, como dizer que não participo dela? Pensar que sou apenas quem a escreve, quem a faz acontecer é muito pouco diante do meu envolvimento. Tenho participação em sua construção e sou parte da pesquisa. Os aportes teóricos e metodológicos são escolhas que dizem das experiências que tive no decorrer da minha trajetória acadêmica (ou talvez de vida). Dessa forma reafirmo: a presente pesquisa perpassa por mim e a linguagem que optei por utilizar refere-se às escolhas teóricas que fiz e serão apresentadas no decorrer do texto.

Comumente ao ler um trabalho acadêmico, principalmente a parte metodológica, tenho a impressão de estar lendo uma espécie de “bula de medicamento”, na qual é descrita exaustivamente, passo-a-passo, os caminhos utilizados para chegar aos resultados daquela pesquisa, como se qualquer pessoa, em qualquer lugar do mundo, ao fazer aquilo exatamente igual, chegasse aos mesmos resultados. Isso ocorre mesmo em trabalhos considerados qualitativos. Esse caráter prescritivo também é percebido por Guacira Lopes Louro (2007a), ao entender que os textos produzidos no campo da educação, geralmente, buscam recomendações, prescrições e resoluções de problemas. Dessa forma, a descrição densa e a “dureza” do método conferem, para muitos, uma legitimidade às pesquisas. As pesquisas, no entanto, que apostam em metodologias flexíveis e que são (re)criadas no percurso do trabalho são, muitas vezes, consideradas como sem seriedade e frágeis metodologicamente, sem possibilidade de chegar “a verdade” de fato (pensam em uma verdade que pode ser capturada e traduzida em um texto científico). Destarte, saliento que busco caminhar nas [in]constantes incertezas, rodear os aspectos que me proponho pesquisar, conhecê-los, mas sem nenhuma intenção de esgotar todas as possibilidades, de conhecer ou inventar verdades. Proponho-me a pensar sobre a diversidade étnica, de gênero e sexual, refletindo sobre os mecanismos que as constituem e as significam no decorrer da história, principalmente na contemporaneidade, e para isso uso um pequeno fragmento da vivência de uma professora que se arrisca a discutir marcas da diferença em seu contexto escolar. Falo em fragmentos por reconhecer que a professora e suas experiências extrapolam os limites físicos e intelectuais apreendidos nesse trabalho. Assim não intento, nem tenho a ilusão de que darei conta de pensar sobre todas as nuances implicadas nos processos aqui descritos e refletidos, o que farei, portanto, são ensaios e possibilidades de pensamentos.

Não desprezo a necessidade da descrição densa do percurso metodológico. Contudo, saliento a importância de relativização dos aspectos que estão envolvidos e interferem diretamente no caminhar da pesquisa. Trabalhar com a provisoriedade, com o transitório e mutável significa compreender que há particularidades e subjetividades do *locus* e dos/as sujeitos/as participantes da pesquisa e que as cogitações realizadas estão situadas em um contexto e em um tempo, não sendo imparciais. Essa é uma questão importante para a desconstrução do entendimento de uma ciência que visa generalizações e invenções de verdades inquestionáveis. Dessa forma, aposto no entendimento de metodologia utilizado por Meyer e Paraíso (2014):

“metodologia” é um termo tomado em nossas pesquisas de modo bem mais livre do que o sentido moderno atribuído ao termo “método”. Entendemos metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações[...] Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações. Movimentamo-nos para impedir a “paralisia” das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 18-19).

Neste sentido, o caminho metodológico aqui descrito é marcado pelas inseguranças próprias de quem se aventura a conhecer o caminho ao caminhar. Portanto, saliento que a escolha do tipo de pesquisa, metodologia, técnicas, bem como referencial teórico-metodológico é composta por decisões que eu considero mais adequadas para dar conta dos objetivos da pesquisa. Afirmo ainda, que o trabalho de pesquisar é um trabalho teórico-político. A forma com a qual escrevo diz muito sobre meu posicionamento diante das questões estudadas. Assim, apresento o corpo metodológico selecionado para esse trabalho.

Em uma pesquisa como essa que se propõe discutir etnias, diversidade sexual e de gênero, as subjetividades e questões individuais interferem em todo o percurso do trabalho, desde os/as interlocutores/as da pesquisa, até os aspectos subjetivos do pesquisador, portanto, a metodologia selecionada foi a qualitativa que se detêm às ideias, sensações, dúvidas e questionamentos dos/das participantes (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2010). Flick (2009) argumenta que nessa metodologia a estadia do/a pesquisado/a faz parte da pesquisa. Assim, as subjetividades do pesquisador e dos/as outros/as participantes são partes importantes do processo de pesquisa.

Analisar o caso de uma professora que se propõe a discutir aspectos de diferença na educação básica, como cultura afro-brasileira, diversidade sexual e de gênero, pode ser considerado como uma situação atípica, tendo em vista o contexto das publicações que foram elencadas na introdução desse trabalho, em que diversos/as professores/as, mesmo após participarem de processos formativos continuados que consideraram satisfatórios, não se perceberam aptos/as para discutirem diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar. Assim, apresentar uma professora que assume essas discussões supracitadas trata-

se de uma situação que destoa das demais, um caso que escapa do ordinário, um ponto fora da linha. Dessa forma, esse trabalho se aproxima - sem pretensão de aprisionar-se - do que Yin (2001) nomeia de estudo de caso. Segundo o autor: “[É] uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto [...], em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência” (YIN, 2001, p. 23). Ou seja, essa metodologia pode ser utilizada quando os aspectos que a pesquisa objetiva investigar se entrelaçam com o contexto em que estão inseridos, não sendo possível perceber claramente qual o grau de interferência de um no outro, eles vão sendo construídos e se constroem simultaneamente.

Para Stake o caso é uma unidade específica perpassada por relações complexas e situações problemáticas, não podendo ser compreendido de maneira simplista e reducionista, havendo, portanto, a necessidade da imersão dos contextos em que o caso é situado (ALVES-MAZZOTI, 2006). Dessa forma Stake corrobora com Yin (2001), ao compreender a importância do contexto na existência do caso. Essa interrelação de dependência que há entre “o foco da pesquisa” e o contexto em que ele está inserido se revela como um ponto relevante para a discussão do caso.

Assim, trazendo para o contexto da pesquisa é preciso reconhecer as relações que são estabelecidas entre a professora e a comunidade escolar, no caso, aquelas relações firmadas a partir da prática pedagógica dessa professora. Para Alves-Mazzoti (2006) há uma visão deturpada desse tipo de metodologia nas ciências, sendo colocada inclusive, à margem, por ser vista como algo simples de ser realizado e que não possibilita generalizações. Neste trabalho, no entanto, como já dito, não busco generalizações ou “inventar fórmulas” que podem ser aplicadas em outros espaços, detenho-me na compreensão das particularidades, pensando que a produção desse conhecimento pode ajudar (ou não) a apontar caminhos para contribuir em outros “casos” que, por ventura, sejam semelhantes. Os/As que acreditam na fragilidade metodológica e que consideram o estudo de caso como o “parente pobre” das outras metodologias nas ciências sociais, como aponta Yin (2001) no prefácio de seu livro, estão geralmente pautados em uma visão positivista, buscando por objetividade, neutralidade e “dureza”, vertentes que rejeitamos nesse trabalho.

Saliento ainda, que este trabalho aposta em um rigor metodológico que possibilita a percepção de outras nuances da situação estudada, se aproximando dos estudos pós-críticos. Essa nomenclatura, segundo Alice Casimiro Lopes (2013), é aglutinadora de uma



série de movimentos e/ou escola de pensamento (pós-estruturalismo, pós-colonialismo, pós-modernismo, pós-fundacionalismo, pós-marxismo). Vale destacar que o *pós* não é considerado como um abandono dos movimentos iniciais (ao menos, não a princípio), ou evolução destes, em uma perspectiva gradual e linear. Funciona, todavia, como uma reconfiguração implicando na problematização das bases dos movimentos, compreendendo em que eles se sustentam e quais as suas possibilidades diante dos contextos contemporâneos (LOPES, 2013).

Uma das características da abordagem pós-crítica é a ampliação das categorias de análises, enquanto na teoria crítica a centralidade de análise é classe social, na pós-crítica outros marcadores são relevante como nacionalidade, regionalismo, gênero, sexualidade, etnia, raça, geração. Esse aspecto diz de uma desconstrução da teoria marxista que coloca a classe como centro das discussões sociais, secundarizando os outros aspectos envolvidos nas relações sociais.

Acredito na potencialidade dos movimentos que compõem o pós-crítico, contudo, me detenho com mais afinco teórico no pós-estruturalista<sup>7</sup>. Esse movimento problematiza, borra, questiona, bricola com as estruturas e as verdades, compreendendo o quão são limitadas as explicações e os modelos generalistas que normatizam a sociedade contemporânea, voltando, portanto, a atenção para as minúcias, que escapam e subvertem a “ordem” naturalizante e naturalizada. Nessa abordagem, ao priorizarmos também os questionamentos e problematizações “provocamos um deslizamento na fonte de autoridade e instigamos ou convidamos o/a leitor/a a formular respostas às indagações feitas” (LOURO, 2007a, p. 214). Inclusive, rompemos com o modelo pergunta/resposta. Não temos a intenção de responder todas as perguntas, nem acreditamos que todas elas precisam ser respondidas, algumas têm apenas o intuito de fazer pensar sobre um determinado tema.

Reitero que restrinjo, nessa pesquisa, em pensar o pós-estruturalismo enquanto campo teórico e metodológico, enquanto bússola direcionadora da minha forma de pesquisar, pensar e escrever. Dessa forma, os referenciais apresentados são, em maioria, contemporâneos. Pois acredito que eles/as se preocuparam em pensar com mais afinco nas questões metodológicas dessa perspectiva. Assim, utilizo-me de Guacira Lopes Louro,

---

<sup>7</sup> O pós-estruturalismo é um movimento da filosofia iniciado na década de 1960, que extravasou sua influência para diversos campos do conhecimento, como literatura, história, sociologia, arte e antropologia (WILLIAMS, 2012).

Dagmar Estermann Meyer, Rosa Maria Bueno Fischer, Marlucy Paraíso, Rosângela de Fátima Soares entre outras/os para discutir essa seção do texto.

Meu interesse em pensar esse movimento veio a partir das aulas de uma disciplina do programa de pós-graduação em que um professor, com bastante domínio teórico-filosófico marxista, reafirmava durante todo o tempo que os pesquisadores pós-estruturalistas não lidavam com dados e que para esse movimento tudo servia, que tudo se resumia na linguagem, afirmando ainda, que as práticas sociais eram invisibilizadas nessa abordagem e, por fim, questionava, como poderia um/a pesquisador/a ser pós-estruturalista e utilizar entrevistas?

Aquelas afirmações me assustaram durante algum tempo, por ter vindo de uma formação inicial em uma área que considero hegemônica e que tem um conhecimento ao qual, socialmente, foi conferido o valor de verdade, e por ter ouvido durante muitas vezes que as ciências humanas e sociais eram menores e que não eram cientificamente comprováveis. Então, perceber que também nesse campo do conhecimento há uma perspectiva que é estigmatizada e considerada menor que as outras foi, no mínimo, desconcertante para mim, que estava no processo inicial de inserção nessas discussões assumidamente sociais, digo isso, por compreender que as discussões biológicas também são instituídas no âmbito social, mesmo que isso seja, muitas vezes, negado. Com o tempo pude pensar nessa situação vivenciada a partir das relações de poder que Foucault discute ao longo dos seus trabalhos e perceber que o saber é um campo de disputa, em que diversos estudiosos buscam “confeccionar” verdades. Dessa forma, uma perspectiva que problematiza esses jogos de [des] construções e permite emergir o caráter transitório das assertivas, inclusive “cientificamente comprovadas”, põe em xeque a autoridade que é conferida a alguns campos do conhecimento e alguns sujeitos como “donos da verdade”, talvez as aspas sejam desnecessárias, por essas pessoas/instituições serem, de fato, proprietárias das verdades que constroem. Dagmar Estermann Meyer (2014) nos ajuda a pensar nessa autoridade conferida ao campo científico:

[...] um dos mais poderosos regimes de verdade de nossa época é a Ciência, com “C” maiúsculo. Esse regime envolve processos de validação de conhecimento produzidos em certas condições históricas, culturais, econômicas e políticas, com determinadas matrizes disciplinares, conjuntos de regras metodológicas, conceitos que precisamos admitir e assumir para falar desses objetos, e que permitem definir o que é que conta como verdade, em um determinado tempo e contexto. E, de forma muito concreta, descrever a ciência e a verdade que ela instaura significa

que estamos colocando em xeque tanto esse regime de verdade quanto a própria noção de verdade, no singular (MEYER, 2014, p. 56).

Na busca de deslocar e desestabilizar “as verdades” que ouvi naquelas aulas, utilizo os argumentos elencados insistentemente pelo professor para refletir sobre o pós-estruturalismo. Para isso, ao mesmo tempo em que penso as afirmações do professor, dou pistas e apresento algumas premissas importantes para uma abordagem pós-estruturalista, segundo o referencial que eu sigo em minha pesquisa. Não tenho o intuito de criar postulados ou prescrever a forma ideal de se fazer um trabalho nessa abordagem, pois essa é um das primeiras premissas: não há uma forma ideal, não é possível estabelecer um caminho único para que todos/as cheguem aos resultados de suas investigações.

O primeiro ponto: Por que damos tanta importância à linguagem? Tentarei trazer elementos da fala do professor para não me afastar do exercício de pensar o seu discurso. A autoridade que é conferida a esse professor é construída no campo da linguagem, ele dotado das linguagens que o compõem enquanto professor universitário, estudioso e pesquisador de alguma área do conhecimento, está autorizado a questionar a perspectiva pós-estruturalista. Algo que, muito provavelmente, a minha mãe no interior da Bahia com apenas a formação de ensino médio não se atreveria a questionar, afinal para ela o pós-estruturalismo não existe, não faz parte do seu meio de vivência, não é compositor de sua verdade. Logo, a linguagem compõe a nossa realidade. Está aí o nosso empreendimento em pensar a linguagem enquanto construto e construtora social. Como minha mãe teria autoridade para levantar questionamentos de algo que ela nunca ouviu falar, que ela nunca se debruçou a estudar? É pouco provável que isso aconteça. Assim, partimos da ideia de que as relações sociais ganham vida pela linguagem e as práticas sociais também são construídas no âmbito da linguagem. Por exemplo, as desigualdades sociais e os processos de hierarquizações, que formam uma base social como conhecemos hoje, são arquitetados no interior de uma rede linguística. É pela linguagem que as pessoas são nomeadas, são categorizadas, se colocam e são colocadas em determinados lugares e não em outros (LOURO, 2007a; MEYER; SOARES, 2005).

Assim, o/a sujeito/a é considerado/a como um “efeito das linguagens” (PARAÍSO, 2014, p.31), ou seja, o/a sujeito/a ocupa a posição de uma produção discursiva, ele/a se torna, como retoma Paraíso (2014 p. 31), “aquilo que dele se diz” e, acrescento, aquilo que ele/a mesmo diz a respeito de si. Essa construção é contínua, incompleta, muitas vezes

incoerente e contraditória, tendo em vista os diversos contatos que o/a sujeito/a faz no decorrer de sua história.

O segundo ponto: o que seriam esses dados que o professor falava e por que ele diz que os trabalhos pós-estruturalistas não apresentam esses elementos? Acreditamos que os materiais empíricos são produzidos e que diversos agentes e situações interferem e os compõem, diferentemente de uma leitura crítica, em que esse material está “a espera” do/a pesquisador/a para serem coletados. Assumimos também a posição que as produções empíricas são leituras de um determinado contexto, possuindo, portanto, um caráter parcial, incompleto e provisório, tendo em vista a subjetividade que está presente nos resultados da pesquisa. Pois ela é produzida pelas diferentes experiências, pelas diferentes vivências, pelos diversos materiais, pelas formas em que os/as sujeitos/as são descritos/as e categorizados/as (MEYER; PARAÍSO, 2014). Dessa forma, uma busca constante por objetividade consiste, nesse caso, em um exercício desnecessário, pois a subjetividade é um elemento constitutivo da pesquisa.

Nesse sentido, pensamos o material empírico como importante para pensarmos sobre e não como capazes de definir e fixar uma verdade. Eles não são artefatos capazes de reconstruir a verdade *per si*, as informações empíricas nos possibilitam (não apenas elas) a reflexão sobre a temática que propomos discutir no desenho do trabalho, contudo, compreendemos esse aspecto como interpretações e releituras de algo que os/as sujeitos/as (inclusive o/a pesquisador/a) vivenciaram e trouxeram na forma de relatos, estes, por sua vez, serão reinterpretados por nós, sem esgotar assim as possibilidades de reflexão, pois eles podem ser novamente interpretados várias vezes, sob várias óticas. Como disseram Meyer e Soares (2005 p. 41): “A “realidade” jamais terá apenas uma versão – ela é, ao mesmo tempo, muitas coisas e tem muitas direções.” Buscamos caminhar nessas direções, não com intuito de chegar ao final dessa trajetória ou de extirpar as possibilidades de interpretações, até por que, acreditamos que isso não seja possível. O discurso sempre pode ser “interpretado diferentemente, sempre pode ser interpretado outra vez, e ainda outra vez e mais outra... [ele] desliza, escapa. Ao invés de lutar contra a fluidez da linguagem, melhor seria explorar o jogo lúdico das palavras” (LOURO, 2007a, p. 237). Assim, cabe a compreensão de que:

[...] pesquisas pós-estruturalistas se organizam por movimentos e deslocamentos, ao invés de priorizarem os pontos de chegada, e focalizam suas lentes nos processos e nas práticas, sempre múltiplas e

conflitantes, que vão conformando os – e se conformando nos – próprios “caminhos investigativos”. Assumir posturas como essa, entendendo-as como sendo interessantes e produtivas para os processos de pesquisar, não é, evidentemente, muito confortável (MEYER; SOARES, 2005, p. 42).

É esse desconforto que a fala do professor emerge. Nesse sentido, a pesquisa que transita, que vai-vem e não fixa, incomoda o professor. A estabilidade não é um atributo que buscamos em nossas investigações, queremos nos deleitar no instável, perceber o movimento e o acompanhar.

Um terceiro ponto que o docente evoca é o discurso recorrente de que para o pós-estruturalismo tudo serve. Partindo também dessa problemática, Marlucy Paraíso (2014) elenca diversas premissas para demonstrar que diferente do propagado por algumas pessoas, o pós-estruturalismo tem um direcionamento que pode desembocar em diversas direções, as mais variadas possíveis, mas há pressupostos que aproximam o nosso trabalho de uma abordagem comum, não são regras que fixam, mas, de alguma forma, são rótulos que geram uma promessa (LOURO, 2007a). Paraíso (2014) aponta alguns direcionamentos no decorrer do seu artigo intitulado “*Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas*”, os quais sintetizo aqui:

- 1- “nosso tempo vive mudanças significativas na educação” (PARAÍSO, 2014, p. 28);
- 2- “educamos e pesquisamos em um tempo diferente” (PARAÍSO, 2014, p. 28);
- 3- “as teorias, os conceitos e as categorias que podem explicar as mudanças na vida, na educação e nas relações que nela estabelecemos são outros.” (PARAÍSO, 2014, p. 29);
- 4- “a verdade é uma invenção, uma criação” (PARAÍSO, 2014, p. 29);
- 5- “o discurso tem uma função produtiva naquilo que diz” (PARAÍSO, 2014, p. 30);
- 6- “o sujeito é um efeito das linguagens” (PARAÍSO, 2014, p. 31);
- 7- “nas escolas, em diferentes instituições e espaços, nos currículos e nos mais diferentes artefatos estão presentes relações de poder de diferentes tipos” (PARAÍSO, 2014, p. 32);
- 8- “os raciocínios operados na educação são generificados” (PARAÍSO, 2014, p. 32);
- 9- “A diferença é o que vem primeiro e é ela que devemos fazer proliferar em nossas pesquisas” (PARAÍSO, 2014, p. 33).

Não irei discutir ponto a ponto esses pressupostos, pois a autora já o fez muito bem em seu trabalho, mas os trago para pensar que eles são compartilhados por muitos/as (se não maioria das/os) pesquisadores/as pós-estruturalistas e, portanto, direcionam meu trabalho. Dessa forma, pensar que ‘tudo serve’ para o pós-estruturalismo é um engano. Nessa perspectiva, assim como qualquer outra, aparecem textos que não possuem o aprofundamento teórico necessário para dar conta dos objetivos das pesquisas propostas, no entanto, isso não pode ser argumento para generalizar a perspectiva enquanto episteme, pois por buscar as fronteiras do conhecimento, borrando os limites que são definidos como totalizantes é preciso que se tenha um arsenal teórico que possibilite refletir essas questões, reconhecendo, todavia, os limites e contingência desse referencial utilizado (LOURO, 2007a; MEYER; SOARES, 2005).

Por fim, ainda pensando na argumentação apresentada pelo professor, me sinto encorajado a refletir sobre as entrevistas, pois as escolhi como principais técnicas para a produção do material empírico. Segundo Flick (2009), as entrevistas constituem uma produção em que os pontos de vistas dos sujeitos são expressos, facilitando assim a obtenção das informações, na pesquisa qualitativa. Não penso a entrevista como uma técnica de produção em que o/a entrevistador/a (pesquisador/a) questiona o/a entrevistado/a sem nenhuma participação no andamento da entrevista, nas informações que são produzidas e nas falas que são gravadas. Compreendo assim como Rosa Maria Hessel Silveira (2007), a entrevista como um jogo de poder, em uma perspectiva foucaultiana em que esse poder circula e varia pelos envolvidos na relação. Ou seja, “[...] não se pode pensar que haja encontros angelicais entre dois sujeitos, absolutamente divorciados de referências de hierarquia, de poder e persuasão, ainda que as posições de domínio, direção e supremacia sejam objeto constante de disputas” (SILVEIRA, 2007, p. 123).

Dessa forma, tenho a compreensão de que nessa relação de poder entre os/as envolvidos na entrevista os/as entrevistados/as podem [ou não] utilizar de subterfúgios para não responderem os questionamentos que lhe são dirigidos. Assim, as entrevistas não são [completamente] previsíveis, as mudanças de rota podem ocorrer, os silêncios e incertezas podem ser parte do processo de entrevista. Nessa pesquisa foram utilizados dois tipos de entrevistas: narrativa para a professora e semiestrutura para os/as demais participantes da pesquisa.

As entrevistas narrativas possibilitam o recordar de memórias das situações vividas, em uma nova leitura, tratam-se de lembranças reelaboradas a partir de outras vivências. Ou

seja, a entrevista narrativa pode ajudar a trabalhar com as experiências, conforme Jorge Larrosa Bondía (2002) entendidas como as situações que nos passam, nos impactam de alguma forma e deixam as suas marcas. Isso não ocorre com todos os acontecimentos de nossa vida, inclusive, acredito que a maioria deles não nos toca pela rotina mecanizada que temos. O autor aponta outras questões que dificultam a vivência das experiências: excesso de informação; excesso de opinião; falta de tempo e excesso de trabalho. Essas situações estão ligadas diretamente a um cotidiano contemporâneo repleto de atividades que precisam ser executadas cada vez em menor tempo, gerando um frenesi que dificulta as vivências diárias com a profundidade necessária para que haja a experiência. Nesse sentido cabe compreender que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24).

Recordo-me das aulas de língua portuguesa, no ensino fundamental e médio em que aprendíamos sobre as narrativas. Foi ensinando (a mim e aos/as meus/minhas colegas) que narrar é contar uma história, ou estória, narrar os fatos que vivenciamos de acordo com aquilo que guardamos desses momentos. Mas, as nossas memórias não são lineares ou exatas, elas transcorrem de acordo com os nossos sentimentos diante dos episódios contados e descritos pelos/as sujeitos/as que os narram, que se tornam sujeitos/as do discurso. Para Jovchelovith e Bauer (2002) as narrativas possuem diversas possibilidades de perspectivas de serem contadas, e são possíveis de serem encontradas em muitos espaços de sociabilidade.

Dessa forma, muitas pessoas que vivenciam as mesmas situações as narram de diferentes maneiras, por diferentes perspectivas. Talvez, pensar dessa forma inviabilize o uso dessa ferramenta para aquelas pessoas que buscam encontrar verdades irrefutáveis. Eu, no entanto, aposto em “regimes de verdade”, percebendo a entrevista como uma valiosa oportunidade de aproximação das vivências do/a interlocutor/a. Assim, entendo como Foucault (1979) que:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1979, p. 12).

Nessa perspectiva as narrativas são consideradas como uma produção discursiva cultural, social e contextualizada em um momento da história e não como uma representação imparcial com valor de verdade universal.

As entrevistas semiestruturadas também foram utilizadas com os/as demais participantes da comunidade escolar. Esse tipo de entrevista tem como característica principal uma preparação prévia de questionamentos que serão apresentados ao/à entrevistado/a no decorrer da entrevista. Esse fato possibilita que o/a entrevistador/a direcione os trajetos em que a entrevista se encaminhará, no entanto, reitero que ainda assim não é possível ter certezas sobre seus desdobramentos. De acordo com o que ocorrer, outros questionamentos poderão ser feitos no decorrer da entrevista, possibilitando uma abordagem mais livre, sem uma padronização das respostas.

Assim, o/a entrevistador/a não precisa seguir uma sequência e pode modificar as perguntas caso perceba essa necessidade para atingir os objetivos da entrevista. Gil ainda entende que nesse tipo de entrevista: “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada” (GIL, 1999, p. 120).

Outro instrumento utilizado foi a observação e anotações no diário de campo que para Minayo (1993, p.100) deve constar informações sobre “[...] conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais”. Dessa forma, esse instrumento de construção das informações empíricas é considerado como uma importante etapa da pesquisa, pois é onde as ideias, sensações e pensamentos do/a pesquisador/a também se manifestam. Conforme Hess (1996), o diário de campo é uma ferramenta muito importante para a pesquisa por possibilitar a organização das ideias do trabalho.

Durante o período em que estive na escola na qual a professora leciona (setembro a dezembro/2016) acompanhei não apenas as aulas dela, mas também outros espaços de



convivência entre os/as professores/as, alunos/as e funcionários/as, como a sala dos/as professores/as, momento de intervalo de aulas e conversas na diretoria. Dessa forma, conversas nos corredores, na sala dos/as professores/as e diálogos presenciados no decorrer de minha imersão no campo são trazidos para a composição da pesquisa.

Para a reflexão das informações empíricas desta pesquisa optei por operar com o discurso na perspectiva foucaultiana. Não digo que realizei uma análise do discurso por compreender que Foucault não se empenhou nessa tarefa, diferentemente de outros/as autores/as<sup>8</sup>, mas que criou uma “teoria do discurso” que possibilita caminhos investigativos. Em alguns momentos do texto utilizarei a nomenclatura “análise do discurso” para fins didáticos. São esses caminhos produzidos por Foucault que busco trilhar nas análises que realizo nesse trabalho, assumindo o enfoque de que a linguagem enquanto discurso não se reduz apenas a um conjunto de signos que tem por finalidade a comunicação ou expressão de algum pensamento, entendendo, portanto, o discurso como uma posição de interação que se relaciona com o social e possui uma intencionalidade. Rosa Maria Bueno Fischer (2001) faz uma ressalva para aqueles/as que se enveredam por esse tipo de análise:

Para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um “discurso” (FISCHER, 2001, p. 198).

Dessa forma, nesse tipo de análise não se busca compreender o que está por trás do dito, o que foi posto é o que realmente interessa. Ao analisar os discursos é interessante voltar a atenção para quem fala, o que fala e quem está permitido a falar e em que situações isso acontece, compreendendo as relações históricas que envolvem o discurso em uma relação de poder (e saber). Como aponta Foucault (2006):

Eu parto dos discursos tal como é. [...] O tipo de análise que eu pratico não se ocupa do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso cumpre uma função dentro de um sistema estratégico onde o poder está implicado e pelo qual o poder funciona. O poder não está, pois, fora do discurso. O poder é algo que funciona através do discurso, porque o discurso é ele mesmo, um elemento em um

---

<sup>8</sup> Para mais informações ler: ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso** - Princípios e Procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 6ª edição, 2005.

dispositivo estratégico de relações de poder (FOUCAULT, 2006, p. 253 apud REIS, 2014, p. 256).

Acredito que, inicialmente, haja a necessidade de estabelecer o que é o discurso para Foucault: “Chamaremos de discurso um conjunto de **enunciados** que se apoie na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 1986, p.135, grifo meu). Cabe pontuar, que esse conceito não é o único talhado pelo autor, ele traz outras definições para discurso no decorrer de suas obras. No entanto, a presença do enunciado na maior parte dessas definições é uma característica comum (FISCHER, 2001).

Ainda conforme Foucault (1986):

[...] um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas por outro, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo da memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem (FOUCAULT, 1986, p. 31- 32).

Os enunciados são compostos por signos, ou seja, por palavras compostas por significantes e significados. No entanto, as palavras são cambiantes e fluídas, elas não dão conta de trazer a coisa da qual se fala em sua materialidade e completude. Ao falarmos das coisas, nós as construímos e as significamos dentro de um campo carregado de limitações linguísticas. Assim, não é possível trazermos o elemento de uma forma essencialista, mas em uma construção simbólica e codificada daquilo que se fala (VEIGA NETO, 2007). Mesmo com essas limitações, as palavras e as linguagens são importantes aspectos na construção do modelo de sociedade que conhecemos. Jorge Larrosa Bondía (2002) corrobora com a compreensão da importância da linguagem, das palavras, dos enunciados e, conseqüentemente, dos discursos no seguinte trecho retirado do seu trabalho *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com

pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21).

Compreendendo as limitações das palavras enquanto signos, Foucault se interessa a analisar os enunciados na sua construção básica, como exemplifica Fischer (2001, p. 202) ao pensar o seguinte enunciado: “o professor é antes de tudo alguém que se doa, que ama as crianças, que acredita na sua nobre missão de ensinar”. Dessa forma, a autora elenca os seguintes elementos básicos:

1. a referência a algo que identificamos (o referente, no caso, a figura de mestre associada a doação e amor);
2. o fato de ter um sujeito, alguém que pode efetivamente afirmar aquilo (muitos professores e professoras ocupam o lugar de sujeito desse enunciado, e o interessante neste caso seria, por exemplo, descrever quem são os indivíduos que ainda estão nessa condição; mesmo pessoas que não são professores, os voluntários da educação., também se reconhecem nesse discurso, como tantas vezes vemos em reportagens de jornais e na televisão);
3. o fato de o enunciado não existir isolado, mas sempre em associação e correlação com outros enunciados, do mesmo discurso (no caso, o discurso pedagógico) ou de outros discursos (por exemplo, o discurso religioso, missionário, ou mesmo o discurso sobre a mulher, a maternidade, e assim por diante);
4. finalmente, a materialidade do enunciado, as formas muito concretas com que ele aparece, nas enunciações que aparecem em textos pedagógicos, em falas de professores, nas mais diferentes situações, em diferentes épocas (veja-se como a mídia se apropria desse discurso e o multiplica em inúmeras reportagens sobre pessoas que voluntariamente passam a dedicar-se ao trabalho de educadores) (FISCHER, 2001, p. 202).

Este exemplo mostra a relevância de perceber o enunciado em seu contexto e estabelecer as relações históricas que aquele enunciado, juntamente com outros, compõem um determinado discurso. Dessa forma, quando eu falo não é apenas minha voz que se pronuncia, mas diversas outras vozes se juntam na composição do meu enunciado.

Trazendo para o contexto da pesquisa, em um determinado ponto da entrevista a professora participante da pesquisa narra as suas vivências e diz do seu processo de divórcio apontando que:

[...] primeiro muitos homens desvalorizam quando sabem que é separada... acham que por a gente estar separada tá desesperada atrás de sexo. Porque na cabeça de muitos homens, acham que mulher não vive sem homem (PROFESSORA SANTOS).

Nesse excerto retirado da primeira entrevista que realizei com a professora é possível perceber a estigmatização da mulher enquanto sujeito do discurso. As pessoas que falam sobre essa professora e a colocam nesse lugar marginalizado utilizam de discursos de outras épocas (e também dessa), que percebem a diferença como sinônimo de desigualdade e que estabelecem a posição da mulher, subjacente à do homem. Como o ser que deriva... que veio depois, criado a partir da costela (LOURO, 1997). Falando em costela, outro discurso que também ganha força é o religioso, em que é colocado como único caminho para o matrimônio a inseparabilidade, uma sacramentalização que deve durar por toda a vida. Isso é fortalecido pela célebre frase: “unidos até que a morte vos separe”. Então, o fato de uma mulher buscar o divórcio e, conseqüentemente, a separação significa uma ruptura com essa assertiva de caráter sagrado, é algo contra a lei de Deus, que nos discursos diz “o que Deus uniu, o homem não separe”. Logo, uma mulher (apesar do enunciado apenas falar de homem, mais uma vez colocando o homem como sujeito da história e as mulheres como seres invisibilizados) que rompe com aquilo que Deus uniu, é uma mulher que não serve para o casamento, não possui as características desejáveis para uma esposa, ativando mais um discurso que classifica as mulheres como aquelas que servem para casar e as que são apenas para o sexo. As primeiras serão “as senhoras da sociedade”, dignas de respeito, representação que se aproxima, das significações aferidas a virgem Maria, as segundas, no entanto, são marcadas como aquelas que qualquer um pode ter, “as desesperadas atrás de sexo” como aponta a professora. Seriam essas as Marias Madalenas contemporâneas?

Por fim, mais um discurso emerge da fala dessa professora que é o da necessidade da presença de um homem na vida das mulheres, como se uma mulher que não possuísse um homem que seja o provedor do lar e da família estivesse fadada à “desgraça” da incompletude, a imperfeição, o que, possivelmente, também traz marcas do discurso

judaico-cristão em que “o homem foi feito para a mulher e a mulher para o homem”, em uma relação “perfeita”. Qualquer desvio a essa “norma” é considerado como pernicioso e as pessoas que o cometem sofrerão as marcas sociais, as marcas da diferença. Lembro-me das muitas vezes que ouvia meu avô cheio de autoridade dizer: “que o homem era a cumeeira da casa”. Hoje fico analisando aquela afirmativa e percebo os jogos de poder que estavam implícitos naquele enunciado: a cumeeira é a parte mais alta do telhado e, ao mesmo tempo, um ponto de intersecção e um divisor de águas. É como se fosse o sustentáculo do lar, que, se não existisse, não haveria casa e, muito provavelmente, não existiria uma família. Trago essa memória para pensar o quanto alguns discursos são difundidos no decorrer da história pelas gerações, ganhando novas roupagens, outras nomenclaturas, mas mantendo as mesmas ideias.

Outro ponto importante para análise nesses discursos é quem são as pessoas que falam, qual a sua posição de sujeito diante daquela situação e o que os autoriza designar os interstícios sociais para as mulheres divorciadas. A fala da professora não explicita as outras marcas que compõem as identidades desses homens, no entanto, é possível inferir, que, ao menos, a maioria deles esteja nas conformidades tidas como padrão e utilizam dessa posição para designar o lugar do outro, para estabelecer a diferença, assunto que será tratado com mais afinco no próximo capítulo.

Por fim, alguns questionamentos são importantes de serem realizados: por que o discurso da mulher divorciada captura tanto essa professora? Quais os contatos que ela estabeleceu no decorrer de sua vida para que esse discurso fosse significado dessa forma para ela? Ela também se produz nesse lugar? Há fugas? Há escapes? Cabe refletir, portanto, a posição de sujeitos/as do discurso em uma perspectiva foucaultiana, que assume um caráter flexível, variável, descontínuo, incerto, permeável e múltiplo, questionando a fixidez e a universalização. Assim, esse trabalho parte da compreensão de que o/a sujeito/a e sua subjetividade são produzidas de acordo com os diversos discursos que tomam contato no decorrer de sua vida (SALES, 2014). Há uma fragmentação do/a sujeito/a que inviabiliza a ideia de centralidade, dando força ao entendimento de sujeito/a como “[...] um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes” (FOUCAULT, 1986, p. 107).

Rosa Maria Bueno Fischer sintetiza essas relações entre os sujeitos e os discursos que os envolvem:

Ao analisar um discurso, mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual, não estamos diante da manifestação de um sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem (FISCHER, 2001, p. 202).

Portanto, é possível perceber que para Foucault analisar o discurso é compreender as relações históricas, de práticas visíveis que estão presentes nos discursos com semelhança a avaliação do discurso como prática social. Ou seja, o discurso não está desvinculado dos contextos políticos, históricos e socioculturais que lhe dão condição de existência. Dessa forma, o discurso estará sempre unido às relações de poder.

A análise dos discursos é realizada admitindo que haja:

[...] um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta [...] [Ou seja,] não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, um outro contraposto. Os discursos são elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem, ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas (FOUCAULT, 1988, p. 96).

Não busco assim, a origem dos discursos, nem a intenção de quem os produz, mas insisto na busca do por que aquilo é dito, quais as marcas históricas e culturais são trazidas por aqueles discursos, problematizando as posições de sujeitos e as relações de poder que são estabelecidas na enunciação dos discursos, ou seja, pensando na “condição de existência” do discurso (SALES, 2014).

No decorrer desse capítulo apresento as/os participantes e descrevo os caminhos que me levaram até essa pesquisa. Cabe salientar que as/os participantes foram informados/as sobre a pesquisa, objetivos e metodologia utilizada, na certeza do anonimato e confidencialidades das suas ideias e ações. Quem optou por participar, assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra no Apêndice A, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), para os menores de 18 anos de idade, no Apêndice B e o Termo de Autorização do Uso de Imagem, Apêndice C.

## 1.2- O encontro com a pesquisa[da]

O percurso que trilhei para chegar a esta pesquisa foi problemático e problematizador. Ingressei no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e contemporaneidade - PPGREC em 2016, com um projeto intitulado *Sexualidade, gênero, etnias e formação de professores: estudo em uma escola quilombola*. A escolha por essa temática ocorreu pela minha paixão em discutir gênero, diversidade sexual e formação de professores/as, tema que trabalhei na monografia do curso de licenciatura em Ciências Biológicas e na tentativa de englobar a questão central do programa, as relações étnicas. Contudo, depois de conversar com meu orientador, após a aprovação no PPGREC, pude perceber que para realizar esse trabalho eu teria que dar conta de um referencial sobre estudos quilombolas, além disso, na pesquisa exploratória na escola em que pretendia desenvolver o trabalho percebi que esta ainda estava iniciando os trabalhos na perspectiva quilombola o que não favorecia os objetivos que direcionavam a pesquisa que eu buscava desenvolver. Após essa tentativa inicial, pensei em uma série de possibilidades de realização de trabalhos desde a análise de contos eróticos, até a discussão de grafitos de banheiro. Todavia, essas possibilidades me afastavam do contexto do espaço formal de educação, a escola, que é um lugar muito caro para mim no que tange as discussões de gênero e sexualidade, como apresentei na introdução desse trabalho, assim optei por abandonar essas outras possibilidades.

Na tentativa de não me afastar do espaço principal de minha formação como educador e após um processo de muita reflexão e conversa com meu orientador me recordei da professora que se tornou “peça central” desse trabalho. Eu a conheci no ano de 2014, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidades – GEPGS. Lembro-me que no primeiro dia que participei do grupo, ainda muito calado por não ter segurança teórica para discutir a temática, sua filha, também participante do grupo, chegou levando um cuscuz preparado pela professora que naquele dia não pôde participar. Recordo do tom afetivo com o qual as pessoas se referiam a ela, algo que despertou a minha curiosidade em conhecê-la. Os mais expressivos brincavam ao mencioná-la como a intersex. Só depois de um tempo descobri que ela era apelidada assim, pela constante insistência em levar as discussões sobre intersexualidade para os eventos em que participava, por considerar esse grupo extremamente silenciado, inclusive no meio em que estão inseridas as pessoas LGBTTI.

No encontro seguinte pude finalmente conhecer aquela mulher que despertou a minha curiosidade no encontro anterior. Algumas situações relatadas por ela me chamaram atenção principalmente as que referiam ao trabalho que ela realiza na escola, localizada em um bairro periférico da cidade, e das dificuldades que existiam, em especial, com os/as colegas professores/as em aceitarem a discussão das temáticas que lidam diretamente com as diferenças. Os meus laços com essa professora foram se estreitando no decorrer do tempo da minha participação no grupo e fui percebendo que ela assume nesse grupo o papel semelhante ao que, culturalmente, é associado a uma mãe, não em um modelo padronizado, mas alguém que cuida, que tem uma posição de respeito e autoridade.

Desta forma, a minha “encruzilhada” para encontrar o foco de estudo se aproximou dessa professora e de suas vivências. Alguns questionamentos me inquietaram ao pensar nessa pesquisa como: o que mobiliza uma pessoa, em seu labor cotidiano a assumir esse trabalho quando tantos/as não o fazem? Como a comunidade escolar lida com essa professora e com o trabalho que ela realiza?

Esses questionamentos estão ligados ao trabalho que desenvolvi ainda na graduação, quando junto com outras colegas participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, realizamos um processo formativo sobre gênero e diversidade sexual em uma escola central de Jequié-BA. Na oportunidade pude perceber o quanto abordar essas temáticas era associadas pelos/as discentes, à ideia que o/a professor/a também era gay, lésbica ou tinha uma sexualidade mais afluada. Dessa forma, diversos questionamentos sobre nossa sexualidade foram suscitados pelos/as alunos/as. Como: “Pró, a senhora se masturba? Professora, aquele professor, ele é [homossexual]? E se fosse com a sua filha, professora? (FIGUEIREDO, 2015).

Essa minha experiência fez com que me inquietasse ainda mais, porque para mim foi, em alguns momentos, desagradável ver aqueles olhos sedentos de dúvidas sobre a minha sexualidade. Talvez pela minha imaturidade em lidar com os meus sentimentos, haja vista o modelo normatizador (infantilizador, polemizador) no qual fui criado. Por fim, essa somatória de fatores fez com que a minha escolha fosse discutir as relações que essa professora desenvolve por intermédio do seu trabalho nessa escola.



### 1.3 - A professora

Nessa seção, acho interessante que a professora se apresente. Ela diz quem é e conta um pouco da sua trajetória. Acredito que isso seja um exercício importante que praticarei, principalmente, nos próximos capítulos, a transcrição literal de trechos, das histórias relatadas pela professora. Busco misturar a minha voz com a dos/as interlocutores/as na composição desse trabalho. Não entendam essa atitude como um “dar voz” como é utilizada na teoria crítica, pois não desejo essa autoridade de quem tem poder para dar espaço para que o/a outro/a fale ou não. Afinal de contas, ela já fala, ela existe, ela vive as suas experiências, não necessita de um pesquisador para dar voz às suas vivências, o que fazemos é perceber essas vivências a partir de um olhar direcionado teórico-metodologicamente. Assim, busco explicitar a importância dos/as pesquisados/as na construção da pesquisa e, sobretudo, pensar que os caminhos que levam para a investigação tem autoria compartilhada com os/as sujeitos/as da pesquisa. Pois, “aquele/a que escreve só o faz a partir da experiência de ter estado lá e, a partir dessa experiência, escrever aqui, produzindo uma nova narrativa em torno das narrativas dos/as [...] entrevistados/as” (ANDRADE, 2008, p. 27).

No decorrer do texto uso o pseudônimo “Santos” para me referir a essa professora, nome escolhido por ela, por se tratar de um dos seus sobrenomes. Fiquei pensando em algumas formas de significar esse nome tão comum na forma de sobrenomes, de origem portuguesa e que geralmente era dado às pessoas nascidas no dia 1º de novembro – dia de todos os santos. Outros/as pesquisadores/as defendem que a popularização desse nome se deu após a abolição da escravatura, quando diversas pessoas que foram libertas do regime escravocrata receberam este sobrenome por residirem na Bahia de Todos os Santos (MOTOMURA, 2017, s/p). Na Bahia é comum dizer que as pessoas que cultuam os orixás são “povo de santo”. Assim, falo de uma professora que é “de santo”, que vivencia a sua espiritualidade por intermédio dos santos, orixás e entidades, como ela relata ao se apresentar<sup>9</sup>:

.....

***Identifico-me como uma mulher negra, atualmente heterossexual, uma mulher de muitos sonhos... Sou umbandista, e acredito no amor pelo amor! Assim, fico a refletir***

---

<sup>9</sup>Texto escrito pela professora

*e tentando responder ao questionamento de Roniel, o que me trouxe até aqui?... Hum, acredito que foi o amor. Acredito em algo mais... Como assim? Acredito na existência de uma força superior, no amor supremo, que jamais desiste da sua criação.*

*Durante dezoito anos fui casada, desse relacionamento tive um casal de filhos, que foram criados e educados com a orientação do Criador, Meu Deus e eu. Foram/são momentos de muitos aprendizados que vivenciamos no dia a dia, alegrias, dificuldades, sonhos e buscas para nos melhorarmos. Toda essa vivência com os meus filhos tem sido acompanhada com o meu trabalho, sou professora. Tenho 35 anos de trabalho e 58 anos de vida, e é maravilhoso poder contribuir e desconstruir olhares preconceituosos. O meu trabalho é grandioso, porque é através dele que procuro melhorar-me, crescer, e (re)aprender. Busco desconstruir ideias que ao longo do tempo foram vivenciadas por mim acreditando que seria o certo a ser seguido, tanto no relacionamento como na vida. O tempo em que estive casada, apenas eu tentava sustentar um casamento, que talvez nunca tenha existido de fato, então decidi separar-me e criar os meus filhos, sozinha. Passamos por momentos extremamente difíceis, mas foram importantes, porque ao longo desse período constatei que nós, mulheres, podemos educar nossos filhos, trabalhar e administrar nossa vida. Apesar de compreender a importância de um relacionamento, também compreendo que o casal (juntos) tem que compartilhar e ter responsabilidades, cumplicidades no relacionamento para assim juntos vencer as adversidades. Como esse compartilhamento nunca aconteceu no meu casamento, os dezoito anos de casada foram transformados em dezoito anos de aprisionamento.*

*Reafirmo que sou mulher negra, divorciada/separada, e hoje solteira, livre de um casamento que não deu certo, sofri muitos preconceitos e meus filhos também na época em que criei coragem e dei entrada no divórcio litigioso. Hoje consigo olhar para trás e refletir esses momentos e perceber que não somos fracas e muito menos frágeis, sou uma mulher forte com a certeza que tudo posso fazer.*

*Como estou na educação há alguns anos, gostaria de relatar que nesse tempo fui professora alfabetizadora, diretora de escola por sete anos, vice-diretora, professora nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, sempre acreditando na educação como um dos pilares principais para contribuir com a formação do ser humano. E mesmo assim, ainda hoje sofro preconceito em discutir questões relacionadas à cultura afro-brasileira, às diversidades de gênero e sexual. No entanto, acredito que é necessário não desistirmos quando acreditamos que estamos fazendo o melhor, embasados em*

*conhecimentos que conduzam a reflexões e transformações do ser humano. Compreendo que a educação nos possibilita ter princípios e mecanismos que favorecem a construção de uma sociedade democrática e menos desigual.*

*Logo, entendo que todo ser humano pode se aperfeiçoar a cada instante, aprendendo a ser melhor na sua existência. Essa certeza que me move e motiva para estar na sala de aula. Vejo a escola como uma possibilidade de transformação e contribuição no crescimento do ser humano que ultrapassam as letras e os números que são ensinados no âmbito escolar.*

.....

Falar de si é sempre um processo de escolhas, não conseguimos controlar a linguagem a ponto de expressar toda a nossa trajetória. Muitas situações escapam nesse empreendimento, outras nós desejamos ocultar e até esquecer. Assim, ao nos descrevermos também nos produzimos. Nesse escrito apresentado acima a professora Santos se produziu para a leitura de um pesquisador das questões étnicas, sexuais e de gênero no contexto escolar, assim, a sua escrita foi também direcionada por essas questões. Provavelmente se ela [d]escrevesse para outra pessoa, outros fatos seriam selecionados. Ou seja, é o processo de falar de nós, para nós e para o/a outro/a e isso passa antes por uma seleção. Digo isso para refletir acerca dos limites das definições da professora. Assim, o texto supracitado não descreve a professora, mas diz da seleção de suas experiências sobre seus processos étnicos, sexuais e de gênero enquanto docente que ela considerou pertinente em expressar. Não há totalidades, há fragmentos e recortes minuciosamente selecionados. Parto dessa premissa para refletir rapidamente algumas questões que a professora pontua nesse texto e que serão discutidas mais detalhadamente no decorrer do trabalho.

O fato de ter conhecido a professora em um espaço de discussões sobre gênero e sexualidade me encorajou em convidá-la para participar da pesquisa, tendo em vista, que por ser uma professora que estava na docência há bastante tempo e buscava discutir essas questões, já a tornava, uma professora que destoa de muitos/as. Assim, a participação dela no grupo de pesquisa e na universidade lhe confere uma posição diferenciada dos/as demais docentes. Outro ponto é a provisoriedade de suas identidades, pois ao dizer que está atualmente heterossexual, ela deixa espaço para outras possibilidades, em um contexto em que comumente as pessoas reafirmam fortemente as suas orientações sexuais de maneira fechada e determinista. Essa docente borra a ideia do “para sempre” e abre

espaços para que o “por vir” seja diferente do atual. Como já mencionado anteriormente, as marcas do casamento e, conseqüentemente, da separação ainda são amarras importantes na vida dessa professora, ao que parece, ela ainda é aprisionada pela sua concepção de matrimônio (sacralização) que gera nela a ideia de antes de se perceber e denominar como uma mulher solteira, percebe-se enquanto uma mulher separada ou divorciada. Além disso, a religiosidade dela é um marcador importante na sua construção identitária e, em certa medida, ela afere a sua crença o fato de trabalhar com as diferenças e essa marca religiosa está diretamente ligada ao seu fazer docente, ela direciona a *práxis* educativa de Santos. Nesse sentido, a fala da professora emerge dos seus espaços formativos que ela participa/participou e o seu olhar traz para o presente, vivências passadas, como o casamento/divórcio em uma perspectiva de superação. Assim, a docência dessa professora é dirigida pela crença que a educação é um espaço de construção sócio-cultural em que é possível superar as dificuldades impostas em uma perspectiva transformadora. Para isso a professora traça o perfil dos/as discentes e projeta qual aluno e aluna ela deseja formar. Esse processo transformador é atravessado por tensões, relações de poder e resistência como será possível perceber no decorrer do texto.

#### **1.4 - “Se a partir de agora as portas não se abrirem... a gente arromba!” - A escola e a comunidade escolar**

A escola onde a pesquisa foi desenvolvida situa-se em um bairro localizado em um grande loteamento em uma das extremidades da cidade de Jequié, interior do estado da Bahia, e faz parte do quadro de escolas da rede estadual de ensino. O bairro se localiza em uma zona periférica da cidade, marcada pela presença majoritária de famílias pertencentes às camadas mais populares da sociedade. Alguns problemas sociais são presentes nesse bairro, como os confrontos entre pessoas envolvidas com o tráfico de entorpecentes ilícitos, além da presença da polícia que gera uma constante tensão no entorno escolar.

A escola é constituída pela central e o anexo que foi necessário para atender a demanda de alunos/as do bairro que desejam estudar. Estudantes de outros bairros também estudam lá, principalmente, pela escola oferecer três segmentos de ensino: anos finais do ensin fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de possibilitar as “dependências” em que alunos/as que tenham sido reprovados/as em um ano, possam cursar a disciplina em outro horário, sem a necessidade de serem conservados na mesma

série do ano anterior. Em 2016 a escola atendeu 1229 alunos/as e funcionou nos três turnos.

A frase que intitula esse capítulo é um texto escrito na camisa de uma turma da terceira série do ensino médio. A produção de uma camisa customizada no último ano na escola é prática comum no interior da Bahia, no entanto, das mais variadas que tive contato na minha trajetória escolar, em nenhuma eu percebi uma frase tão impactante. Ao ler aquela frase, fiquei pensando na minha chegada naquele espaço, desde o primeiro dia, o quanto foi difícil para mim, iniciar a pesquisa e adentrar naquele local marginalizado, no sentido mais literal da palavra, à margem, geográfica e social. A professora leciona no noturno e isso para mim se tornou uma dificuldade ainda maior, pois em alguns momentos as falas que se referiam aquela região me imobilizavam e impediam que eu fosse realizar a pesquisa, procrastinei o quanto pude e fui adiando... adiando... Depois eu percebi que a minha dificuldade era resultado do medo reproduzido pelo imaginário social e que colocava aquela escola em um lugar considerado ruim e perigoso. Percebi que a minha atitude fortalecia esse sistema, logo eu que luto pelas quebras das marcas sociais que produzem preconceitos e discriminações, estive [re]produzindo desigualdades.

Assim, fui a campo experimentando as incertezas sobre os desdobramentos da pesquisa. Inicialmente fui a direção solicitar permissão para desenvolver a pesquisa no espaço escolar, após obter a autorização, fui acompanhar as aulas da professora Santos.

Nesse período pude perceber que eu não era visto pelos alunos/as como um integrante da comunidade escolar. Eram perceptíveis os olhares que me percebiam como um ser fora daquele meio, de certa maneira, como um invasor. No primeiro dia que entrei na sala de aula acompanhando Santos, as/os discentes apenas me olharam, me percebiam, mas não ousaram questionar quem eu era.

Na semana subsequente, não pude participar das aulas e a professora me relatou que as discentes lhe perguntaram se eu era filho dela. Com a resposta negativa, a professora explicou que eu era um pesquisador da universidade e que acompanharia as aulas dela. No entanto, aquela resposta parece que não foi o suficiente para elas/es. Em outra sala, com alunos/as mais adultos, alguns aparentando mais velhos que eu, ao me notarem começaram a gritar insistentemente “Tem aluno novo, tem aluno novo!”. Santos novamente explicou quem eu era e o qual o meu objetivo em participar das aulas, mas me pareceu que eles/as não compreenderam bem e acharam que eu era um vigia, alguém enviado pela secretaria de educação para avaliá-los/as. Essa situação, obviamente, gerou um afastamento que

dificultou meu trabalho. Não queria que a relação firmada com esses/as alunos/as fosse tão hierárquica e desigual como a que estava se desenrolando. Por fim, fui diretamente interrogado por uma garota, em outra turma, que se aproximou de mim e disse: “E você, o que é mesmo?”. Expliquei que era pesquisador e que estava ali para acompanhar as aulas da professora Santos e por isso que eu fazia tantas anotações. Mas ela entendeu isso como uma atividade de estágio, pois disse: “Ah, eu sei como é, meu irmão fez também. Ele ia para a sala e acompanhava a professora, por que ele tinha que fazer isso para ser professor igual a ela, da mesma matéria!”. Fico pensando, o quanto esse modelo de pesquisa acadêmica ainda é algo muito distante da realidade da educação básica, o que dificulta e até inviabiliza que os/as discentes percebam esse tipo de busca (em ciências humanas) como uma forma de pesquisa, pois, geralmente, a pesquisa científica que é apresentada para eles trata-se de uma figura do cientista em um laboratório fazendo uma série de experimentos.

Os percalços que passei nesse processo de imersão no campo condiz com as pontuações de Roy Wagner (2010) em seu célebre livro *A Invenção da Cultura* ao pensar a entrada do/a pesquisador/a no lócus de estudo. Ele fala especificamente do/a antropólogo/a, no entanto, acredito que quando adentramos e fazemos contato com outro contexto, com outras culturas e com outros grupos os entraves existirão, dessa maneira, somos antropólogos/as:

A despeito de tudo o que possam ter-lhe dito sobre o trabalho de campo, a despeito de todas as descrições de outras culturas e de experiências de outros pesquisadores que ele possa ter lido, o [...] [pesquisador] que chega pela primeira vez em campo tende a sentir-se solitário e desamparado. Ele pode ou não saber algo sobre as pessoas que veio estudar, pode até ser capaz de falar sua língua, mas permanece o fato de que como pessoa ele tem de começar do zero. É como uma pessoa, então, como um participante, que começa sua invenção da cultura estudada. Ele até agora experimentou a "cultura" como uma abstração acadêmica, uma coisa supostamente tão diversa e tão multifacetada, e no entanto monolítica, que se torna difícil apoderar-se dela ou visualizá-la. Mas, enquanto ele não puder "ver" essa cultura em torno de si, ela lhe será de pouco conforto ou utilidade (WAGNER, 2010 p. 31).

Diferentemente do autor, não sei se a imersão no campo de pesquisa trata-se de um começar do zero, entendo que esse processo trata-se de estar disposto a ouvir e ver aspectos que até então passavam despercebidos. É uma forma de aguçar os sentidos para

aquilo que antes soava como cotidiano e natural, julgo esse como um dos maiores desafios da pesquisa: olhar com estranhamento aquilo que sempre vimos como “normal”.

Por fim, retorno a frase que dá nome a esse subcapítulo e que me capturou (p. 51). O primeiro ponto que me chamou a atenção é o quanto a educação é pensada como uma forma de mudança social, o quanto esse discurso é reproduzido, como uma forma de mobilizar os sonhos, as esperanças e os objetivos das pessoas. Lembro-me das muitas vezes que ouvi minha mãe falar: “o estudo é o que a gente tem de mais importante”. Ela sempre colocou na educação a possibilidade de superação das dificuldades e incutiu em mim esse discurso, de tal forma, que eu também sempre acreditei que a educação fosse o único caminho para todos/as. Em certa medida também percebo esse discurso na professora Santos. Contudo, hoje entendo que a escolaridade é um aspecto importante, mas não é garantia, ou sinônimo de mudança ou/e ascensão social, pois há marcas que são interpretadas como lugares fixos, estabilizadas no âmbito sociocultural e que, por muitas vezes, dificultam as mudanças sociais, inclusive, alguns desses marcadores serão discutidos no próximo capítulo. Sobre esse contexto Louro (2007b) pontua que:

As sociedades urbanas[...] ainda apostam muito na escola, criando mecanismos legais e morais para obrigar que todos enviem seus filhos e filhas à instituição e que esses ali permaneçam alguns anos. Essas imposições, mesmo quando irrealizadas, têm consequências. Afinal, passar ou não pela escola, muito ou pouco tempo, é uma das distinções sociais. Os corpos dos indivíduos devem, pois, apresentar marcas visíveis desse processo; marcas que, ao serem valorizadas por essas sociedades, tornam-se referência para todos (LOURO, 2007b, p. 21).

Pensando nisso, a frase estampada na camisa das/os meninas/os é progressista, quando comparada com o entendimento de minha mãe, pois percebem que há possibilidades de mesmo com o estudo, de mesmo com a educação escolarizada as “portas” não se abrirem e indica uma saída, uma possibilidade de reinvenção: “a gente arromba”. É sobre “arrombamentos” que esse trabalho discute, são as subversões que dão força, as deformações, aqueles/as que não se conformam. Parto das diferenças como força propulsora que precisa ser conhecida, discutida e disseminada. Portanto, antecipo que nos próximos capítulos são as diferenças que ganham espaço, discutindo, assim os movimentos que são gerados quando assuntos marginalizados são discutidos na escola, contrapondo, assim, o centro de um currículo que, muitas vezes, é produzido em contexto etnocêntrico, racista e heterossexista.

### 1.4.1 – Os/As Entrevistados/as

Nesse trabalho foram entrevistadas quatro pessoas, a professora Santos, a diretora Lúcia, o porteiro Pedro e o aluno Bruno. Os nomes utilizados são fictícios com intuito de manter o sigilo da identidade dos/as participantes. Todos/as os/as participantes tiveram contato direto com a docência da professora Santos e nas entrevistas falaram sobre as discussões que ela realiza a respeito das diferenças e sobre a forma em que ela é vista pela comunidade escolar por discutir essas questões.

Durante o período da pesquisa tive vários encontros com a professora Santos, em um deles foi realizada uma entrevista formal (02/11/2016), nos outros ocorreram conversas que desbocaram em assuntos pertinentes à pesquisa. Nesse sentido, a minha proximidade com a professora possibilitou vários encontros em diversos espaços como sua casa, minha casa, casa de amigos, restaurantes e bares. Inclusive, encontros que não tinham a intenção de pesquisa e que perpassavam por questões desse trabalho, facilitando desse modo, o meu acesso às informações empíricas apresentadas nessa pesquisa. Alguns desses encontros foram gravados áudios e posteriormente transcritos (13/05/2017, 11/06/2017, 04/07/2017, 04/11/2017), em outros, anotei pontos que julguei importantes de serem dialogados na pesquisa.

Lúcia dirige a escola em que a professora Santos leciona há mais de vinte anos, por esse motivo, conhece a maior parte dos desdobramentos que essas discussões produziram/produzem na instituição. Pedro é agente de portaria há mais de dez anos e participou de diversas viagens promovidas pela professora para espaços de educação afro-brasileira na cidade de Salvador-BA. As entrevistas com a diretora Lúcia e com o porteiro Pedro foram realizadas, individualmente, em 24/01/2017 na escola em que trabalham.

Bruno foi aluno da professora Santos do 1º ao 3º ano do ensino médio. A escolha por entrevistar Bruno foi motivada pelo fato de ele ser citado nas outras três entrevistas como um aluno homossexual que conseguia lidar com as agressões e dificuldades enfrentadas na escola. A entrevista com Bruno foi realizada em 21/09/2017, na ocasião o discente já havia concluído o ensino médio. Consegui o contato dele e o procurei para dialogarmos na universidade em que atualmente estuda. Por entender que as posições que os/as sujeitos/as ocupam na hierarquia escolar são importantes aspectos para os seus posicionamentos, ao final dos fragmentos retirados das entrevistas trago a posição ocupada acompanhada do nome fictício.



Nesse sentido, as entrevistas foram direcionadas com questões sobre a relação dessas pessoas com a docência da professora Santos sobre as temáticas relacionadas às diferenças. Outras histórias atravessaram esses momentos e algumas delas são trazidas como entorno e desdobramento das discussões realizadas pela professora.

## CAPÍTULO 02

### “AVE MARIA<sup>10</sup>, CHEGOU A MACUMBEIRA!”: A CONSTRUÇÃO ESCOLAR DA DIFERENÇA ÉTNICA

“Diferenças, distinções, desigualdades... a escola entende disso”, dessa forma Guacira Lopes Louro (1997) inicia o capítulo *A Construção Escolar das Diferenças*, integrante do seu livro *Gênero, sexualidade e educação – uma perspectiva pós-estruturalista*. Apesar de ser vinte anos mais tarde, parto das mesmas compreensões que a autora: a escola também é um lugar que produz as diferenças e que segmenta de maneira categórica as pessoas que dela participa. Apesar disso (ou exatamente por isso), considero esse espaço como importante para as discussões de aspectos da diferença, desde que sejam problematizadas as padronizações e uniformizações. Neste capítulo realizo as reflexões sobre as categorias que proponho discutir em uma abordagem empírico-teórica. Para tanto, utilizo das observações que realizei no período em que estive na escola e das entrevistas realizadas.

Na introdução desse trabalho dou alguns sinais das minhas compreensões sobre as diferenças. Contudo, percebo que é importante abordar mais densamente a temática para situar os limites do meu trabalho. Dessa forma, busco realizar uma reflexão a respeito das diferenças, discutindo, sobretudo, as sexuais, as de gênero e as étnicas, voltadas para o contexto educacional, *lócus* do meu trabalho, trazendo elementos da pesquisa que ajudam a pensar nessas categorias.

Considero algumas questões importantes nesse contexto de estudo: o que é ser diferente? Como é ser diferente? Quais são as diferenças? Quem diz quem é diferente? Como surge a diferença? Respondê-las, é uma tarefa árdua e, possivelmente, alguém que se arrisque nessa missão caia no equívoco da resposta simplista, descontextualizada e essencialista. Não me proponho a responder todas essas perguntas, busco aqui apontar caminhos para refletir sobre essas questões, sabendo, que muitos outros caminhos podem ser tomados para essa empreitada. Opto por esse percurso por entender que durante toda a minha trajetória eu ocupei/ocupo mais o lugar do diferente do que o do normal, mesmo

---

<sup>10</sup> Expressão que está ligada à saudação do anjo à virgem Maria, mas que comumente é usada como uma expressão de espanto, em um processo marcado pela duplicidade da saudação e do espanto.

quando não tinha nenhum conhecimento tido como científico sobre essas questões, empiricamente tinha talhado em minha pele as marcas da diferença, sabia/sei que, geralmente, eu não era/sou notado como as outras pessoas que estão no padrão hegemônico e isso fazia/faz com que eu fosse/seja tratado de maneira não apenas diferente, mas também desigual. O que eu não sabia era que existiam muitas outras pessoas que, assim como eu, também ocupavam esses espaços, que também eram “os/as diferentes” nessas intâncias. É sobre essas pessoas que esse trabalho vem discutir.

Parece-me que a lógica binária está tão presente em nosso cotidiano, que até a teorização dos conceitos partem dos “opostos”, dos antônimos. A polarização está presente também no jogo da linguagem, de signos, significados e significantes. Assim, duas palavras ganham força nessa discussão: identidade e diferença. Iniciarei discutindo essa díade, mas intento superar essa divisão no decorrer do trabalho.

Sempre que ouço a palavra identidade me vem à mente a ideia daquilo que nos define, que nos coloca em um determinado lugar, que nos categoriza como pertencentes a algum grupo. Contudo, o conceito de identidade é um conceito amplo, com um grande arsenal de autores/as que o discutem, tendo como bases as mais variadas perspectivas e escolas do pensamento, desde aqueles que a percebem como algo estático e essencializado até os/as que percebem como mutável e flutuante. Stuart Hall (1997) compreende que houve uma proliferação discursiva a respeito da[s] identidade[s], marcada por uma visão pós-moderna de descentralização, descontinuidade e instabilidade. Em suas teorizações, Deborah Britzman (1996) propõe a percepção das identidades por uma perspectiva parcial, fluída, incompleta, cambiante e que se articula com elementos sociais, compreendendo que as constituições identitárias estão para além das questões biológicas e/ou de nacionalidade, em um processo hibridizante dos elementos identitários que desestabilizam a identidade enquanto instância centralizada.

Segundo Hall (1997) há três concepções de identidades que foram construídas ao longo da história. A primeira é a do sujeito do iluminismo que estava baseada em uma compreensão centrada. Ou seja, uma identidade completamente estável e que possibilitava a execução das ações de maneira consciente. Assim, entende o/a sujeito/a portador de um “centro interno” que emergia no nascimento da pessoa e que o guiaria no decorrer de sua trajetória. Esse centro era considerado a identidade da pessoa. É possível perceber o caráter essencialista dessa concepção e o desprezo às relações sociais desenvolvidas no decorrer existencial. A segunda, a identidade do sujeito sociológico, apresenta um viés

interacionista em que é percebida a complexidade do mundo moderno, reconhecendo que este “centro interno” se constitui nas relações com outras pessoas, sendo mediado pela cultura. Nessa visão, o/a sujeito/a se constitui a partir da interação com outros/as sujeitos/as que sejam importantes para ele/a e pela sociedade com quem convive de modo geral. Ainda há a presença do núcleo, mas este se constitui com o social, em um diálogo constante entre o interno e o externo, reconhecendo a importância das relações externas para a construção da identidade. Já a terceira concepção trata do sujeito pós-moderno que não tem uma identidade fixa ou estável, mas que é transformada continuamente no decorrer de sua vida, sofrendo influências dos diversos sistemas culturais que toma parte. O/A sujeito/a passa a ser visto por uma perspectiva histórica e não biológica, “ativando” diferentes identidades em diferentes contextos, que são, por muitas vezes, contraditórias, impulsionando-o(a) por direções diferentes. Não cabe, portanto, uma ideia de estabilidade, pois o sujeito não é visto como portador de apenas uma identidade, mas de várias que se entrecruzam e se [re]arranjam no decorrer da vida de cada pessoa. Assim, o/a sujeito/a da pós-modernidade se caracteriza pela contínua presença da mudança, inconstância e transitoriedade. Essa visão pode ser perturbadora para grupos mais conservadores da sociedade, pois os obriga a lidar com as incertezas, transitoriedades e discontinuidades. Isso gera uma ruptura com o que se pensa do humano moderno, enquanto ser identitariamente estável, contínuo e centrado, possibilitando que muitos compreendam esse processo como uma “crise de identidade”. No entanto, só é possível pensar em crise de identidade quando se tem como premissa a ideia que ela é fixa e imutável (HALL, 2009; HALL, 1997; WOODWARD, 2009).

Nesse sentido Woodward (2009) entende que:

A complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito. Podemos viver, em nossas vidas pessoais, tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra. Um exemplo é o conflito existente entre nossas identidades como pai ou mãe e nossa identidade como assalariado/a. As demandas de uma interferem com as demandas da outra e, com frequência, se contradizem. Para ser um “bom pai” ou uma “boa mãe”, devemos estar disponíveis para nossos filhos, satisfazendo suas necessidades, mas nosso empregador também pode exigir nosso total comprometimento. A necessidade de ir a uma reunião de pais na escola do filho ou da filha pode entrar em conflito com a exigência de nosso empregador para que trabalhemos até mais tarde (WOODWARD, 2009, p. 31-32).

O exemplo dado por Woodward me fez recordar das tantas reuniões de familiares e professores, aqui chamados de “plantões escolares”. Quando eu trabalhava em uma escola da rede privada, tínhamos que estender o horário de atendimento aos familiares por muitos/as não conseguirem liberação de seus trabalhos para acompanhar, minimamente, a vida escolar de seus/suas filhos/as. Digamos que para o entendimento social um “bom pai/mãe” é aquele que acompanha a vida escolar dos seus/suas filhos/as e, ao mesmo tempo, que os/as sustentem sem deixar passar por necessidades materiais. Ou seja, por um lado os pais e as mães queriam ser presentes na vida escolar dos/as filhos/as acompanhando suas vivências, por outro precisavam trabalhar para garantir o sustento e as condições para que os/as estudantes continuassem naquela escola. As identidades se entrecruzam e entraram em conflito em diversos momentos. A identidade de operário/a não é desativada para que a de familiar entre em cena, elas existem concomitantemente. Assim, essas identidades são revestidas de fluidez que a desestabilizam, se tornando nesse jogo, posições de sujeito/a, que são ocupadas de acordo com as situações e espaços que vivenciamos/ocupamos durante nossas vidas. Como nos diz Hall (1997):

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um —eu coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 1997, p. 12).

Somos muitos/as ao mesmo tempo. Como aponta Woodward, muitas vezes as identidades são motivadas pelas constantes tensões entre as expectativas e as normas sociais em que somos submetidos no decorrer de nossas vidas. Essas normas sociais são inculcadas em nós e ganham formato de verdades inquestionáveis de tal forma que aqueles/as que não se encaixam nesses padrões preestabelecidos carregam em si o rótulo da diferença. Ou seja, as posições de sujeitos/as que ocupamos durante nossa vida são produzidas no âmbito discursivo, somos interpelados/as pelo discurso social que objetiva nos colocar em um determinado lugar. Em outras palavras, somos convocados/as por meio dos discursos a assumirmos uma determinada posição, somos produzidos/as e nos produzimos a partir da forma que lidamos com essas interpelações discursivas: se respondemos a essa interpelação de acordo com o que é esperado socialmente, somos colocados no lugar das identidades, se nos recusamos a corresponder, somos [nos

tornam/tornamo-nos] diferença. Hall ainda argumenta que: “[...] as identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora “sabendo” [...], sempre, que elas são representações, que a representação é sempre construída ao longo de uma “falta” [...] assim, elas não podem[...] ser ajustadas – idênticas – aos processos de sujeito que são nelas investidos” (HALL, 2009, p. 112).

Ainda sobre identidade, Hall (2009) sugere que usemos esse termo sob rasura, pensando a partir de Jacques Derrida, por se tratar de um conceito que não dá conta das demandas contemporâneas, mas que não foi superado totalmente, ou seja, por mais que esse conceito não seja o mais adequado para designar as subjetividades envolvidas nos processos identitários, por falta de outro termo que traduza melhor essas questões utiliza-o salientando a sua contingência e incompletude. Como já dito anteriormente: a linguagem vacila. Dessa forma: “A identidade é um desses conceitos que operam “sob rasura”, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma idéia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas” (HALL, 2009, p. 104).

Cabe, portanto, como aponta Woodward (2009) caminhar na constante tensão entre o essencialismo e o não-essencialismo, pois uma abordagem essencialista pode utilizar da biologia e da história para inventar “verdades”, apelando para um contexto apenas biológico para definir a identidade, como algo dado, natural e pronto que não sofre influência dos contextos em que a pessoa está inserida. Como ocorre com as identidades sexuais, em que apenas os dados biológicos são considerados suficientes para definir a identidade sexual de uma pessoa. Esse tipo de pensamento contribui para os processos de desigualdades que muitas pessoas são submetidas no decorrer de suas vidas, as pessoas são aprisionadas a partir do momento em que nasceram, tendo o destino previamente traçado e resumido aos seus aspectos biológicos.

Tomaz Tadeu da Silva (2009) conceitua de uma forma bastante didática o que é identidade e sua relação com a diferença: “a identidade é simplesmente aquilo que se é” (SILVA, 2009, p. 74). Nesse entendimento, a diferença é percebida como aquilo que não é, em uma relação dicotômica de oposição. Todavia, apenas esse entendimento gera espaços para interpretações naturalizantes dessas duas proposições. Como se a identidade e a diferença fossem naturalmente opostas e polarizadas. Cabe, portanto, explicitar a importância do contexto sociolinguístico nessa relação. A identidade e a diferença são signos e, portanto, ganham sentido, na maioria das vezes, a partir da linguística. É

importante perceber que um signo não vem só, ele traz em si diversos elementos de negação de outros signos. Por exemplo, quando no início do meu texto eu disse que era “negro”, eu não disse apenas isso, outros elementos de negação estavam incorporados à minha fala: no entendimento contemporâneo, eu também disse que não era branco, que não era indígena, ou de qualquer outro grupo étnico. Eu digo a minha identidade, mas trago nas entrelinhas quais os agrupamentos dos quais eu não faço parte, que se diferenciam de mim, compondo a diferença. Dessa forma é possível perceber que a diferença, assim como a identidade, não é natural, mas produzida discursivamente. A identidade traz a diferença e a diferença traz a identidade em uma relação de interdependência. Como aponta Woodward (2009):

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de *exclusão social*. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de *sistemas classificatórios*. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la ( e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós/eles; eu/outro (WOODWARD, 2009, p. 40, grifos da autora).

Quando estabeleço uma identidade, conseqüentemente eu trago com ela muitos elementos de diferenças, ao pensar que se inserem em um modelo dicotômico “nós” e “eles”, gerando, conseqüentemente, relações sociais perpassadas por relações de poder. São essas relações de poder que fazem com que a “diferença” seja avaliada como algo ruim e, em contrapartida o “não-diferente” é percebido positivamente. Contudo, cabe salientar que nessa proximidade entre o “não-diferente” e o “diferente” (ou dizendo de outra forma, entre a “identidade e a diferença”) as identidades se constroem. Isso possibilita o entendimento, que é apenas na relação com o outro, de maneira mais específica, com aquilo “que não se é”, que as identidades ganham significados e poder (HALL, 2009).

Nessa relação de negação em que as identidades e as diferenças são instauradas é preciso compreender que o ato de negar uma identidade e até subjugar-la faz parte do processo de auto-afirmação. As diferenças estão diretamente envolvidas na construção das identidades. A relação não é simplesmente de exclusão ou negação, há uma complementaridade, um jogo de repulsa e atração, em que se por um lado há o afastamento

da diferença, por outro esse afastar-se gera uma aproximação e uma relação de dependência mútua. É uma relação de falta e excesso.

Nesse trabalho utilizo o termo identidade a partir da perspectiva de Stuart Hall (2009) que a entende como:

[...] o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos interpelar, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas controem para nós (HALL, 2009).

Ao primeiro olhar, talvez seja desnecessário discutir a ponta do “fio da meada”, quem vem primeiro, a identidade ou a diferença? Sobretudo em um trabalho que pretende se aproximar do pós-estruturalismo pensar as gêneses talvez soe incoerente - apesar da incoerência também estar envolvida nos nossos estudos - contudo, nesse jogo discursivo de significação isso se torna um exercício importante. Parto da premissa de que a diferença é o aspecto que inicia o jogo, a identidade é consequência da diferença. Esse entendimento gera uma rachadura nas compreensões de que a identidade é sempre o aspecto que dá origem, do qual o “outro” deriva, desestabilizando a naturalização que é associada à identidade (SILVA, 2009). Para exemplificar, Guacira Louro (2009) faz uma contextualização histórica da invenção da homossexualidade, que enquanto “desvio da norma”, também foi inventada no âmbito normativo, sendo primeiramente nomeada, surgindo posteriormente, a necessidade de nomear a norma, a heterossexualidade. Como aponta a autora: “Até então, o que era “normal” não tinha um nome. Era evidente por si mesmo, onipresente e, conseqüentemente (por mais paradoxal que pareça), invisível. O que, até então, não precisara ser marcado agora tinha de ser identificado” (LOURO, 2009, p. 89).

Ao pensar que a linguagem significa a experiência e que a invenção das práticas sociais são formuladas no âmbito linguístico, é possível pensar que a heterossexualidade deriva da homossexualidade, a diferença deu origem a identidade. Não digo que não existiam pessoas que se relacionavam com parceiros/as do outro sexo, mas acredito que se “tinham outros significados, eram nomeadas de outro modo, tinham outras repercussões ou efeitos sociais, culturais, simbólicos, materiais, tais práticas se constituíam em *outra coisa*”



(LOURO, 2007a, p. 242, grifos da autora). Essa situação também é perceptível com outros marcadores sociais que compõem o binarismo diferença/identidade e identidade/diferença.

Britzman (1996) e Louro (1997) consideram como “marcadores sociais” gênero, classe, sexualidade, aparência física, nacionalidade, etnia, estilo popular, raça, entre outras categorias. Nesse trabalho opto por considerar essas categorias como **marcadores sociais da diferença**, por entender que há elementos discursivos, linguísticos e culturais que estão envolvidos nas produções dessas diferenças. Entendo também que o uso desse conceito fortalece as discussões das diferenças. Apoio-me teoricamente em Laclau (1990):

Pois se uma identidade consegue se afirmar é apenas por meio da repressão daquilo que a ameaça. Derrida mostrou como a constituição de uma identidade está sempre baseada no ato de excluir algo e de estabelecer uma violenta hierarquia entre os dois pólos resultantes – homem/mulher etc. Aquilo que é peculiar ao segundo termo é assim reduzido – em oposição à essencialidade do primeiro – à função de um acidente. Ocorre a mesma coisa com a relação negro/branco, na qual o branco é, obviamente, equivalente a “ser humano. “Mulher” e “negro” são, assim “marcas” (isto é, termos marcados) em contraste com os termos não-marcados “homem e “branco” (LACLAU, 1990, p. 33, citado por HALL, 2009, p. 110).

Vencato (2014) corrobora entendendo que esse conceito “diz respeito à articulação dos diferentes pertencimentos sociais de um indivíduo e de como eles produzem lugares diferenciados socialmente a eles, dependendo de diversos níveis de participação na vida social” (VENCATO, 2014, p. 25).

Neste trabalho, o marcador étnico que ganha força é o da religiosidade por separar e delimitar um lugar para professora, sendo usado, por muitas pessoas da comunidade escolar, como uma forma de destinar a docente um lugar subjacente. Nesse sentido, esse marcador se tornou mais expressivo do que outros marcadores como classe social, lugar de moradia ou raça que também são aspectos importantes na vivência de Santos.

## **2.1 – “*Nem tudo que reluz é ouro*”: tem uma feiticeira (professora) na escola**

A professora Santos narrou na entrevista um episódio que exemplifica os percalços que são colocados na inserção das discussões das diferenças no ambiente escolar, especificamente, nesse caso, as de cultura afro-brasileira:

No final das aulas eu tirava sempre 10 minutos para fazer uma terapia com eles e usava música... Aí nessa terapia, era relaxamento, eles começaram a dizer que eu estava usando o ocultismo. Aí eu fiz o primeiro relaxamento, fiz o segundo, no terceiro relaxamento eu não consegui fazer mais, porque tinham oito alunos que não me deixavam fazer. Eles diziam que eu estava trabalhando o ocultismo e o que eles fizeram... Eles chegaram na igreja deles, por que eles eram evangélicos e falaram para o pastor e a pessoa que conduzia eles (Lucas) que tinha uma professora que trabalhava na escola viadagem e coisa diabólicas. Que professora era essa? Era a professora de história e que trabalhava ética também, que ela fazia isso na escola. A pessoa que era responsável por eles ligou para a escola querendo saber da direção da escola quem era a professora Santos. [...] Aí ele disse assim: “olha, por que os alunos chegaram aqui na Igreja falando e relatou e eu estou ligando por que eu sou ...”. Era um trabalho que ele desenvolvia com os meninos na igreja, então como ele desenvolvia esse trabalho, ele não concordava que eu, a professora na escola, fizesse esse trabalho com eles na escola por que eles eram... por que eu estava fazendo um trabalho de ocultismo, que era um trabalho diabólico e aí abriu o leque lá falando coisas pecaminosas, isso por telefone e que ele não queria que eu continuasse na escola. Olha só que confusão! Aí Lúcia disse assim: Não, mas a professora Santos é uma professora que já trabalha há tanto tempo aqui na escola o projeto. Ela me mostrou qual é o projeto que ela está trabalhando, eu autorizei ela a trabalhar e ela não está fazendo nada disso [...]. Aquietou aí, aquietou vírgula, os meninos continuaram levando para ele e aí Roni, **eu comecei a ser vista na escola assim: A professora feiticeira, macumbeira, a professora que trabalhava com viadagem, que vivia na viad....** [...] Eu entrava na sala [...] Eu dizia para eles: “inclusive vocês, por que apesar de vocês não se verem como negros, mas vocês são negros, apesar de muitos não verem que tem na sua origem avós, bisavós, tataravós que foram negro africano, que veio da África e que foram massacrados, pisoteados. Apesar de vocês não perceberem isso, porque vocês não foram informados, mas existe. Busquem a história de cada um de vocês, porque vocês não conhecem”. O caso da igreja foi parar na DIREC (Diretoria Regional de Educação), o homem foi para a DIREC. Na época quem era o diretor da DIREC era o professor Flávio e ele foi conversar com o professor Flávio, porque ele ia me tirar, ele ia me provar como ele ia me tirar da escola, da educação. Como ele não recebeu na DIREC, na época, o apoio que ele gostaria de receber, ele falou: “eu estou indo para Salvador hoje à noite, na secretaria de Educação e mostrou a passagem, porque eu só vim aqui informar, porque eu vou mostrar a vocês se eu vou tirar ela ou não da educação e eu vou para FM (rádio de Frequência Modulada) denunciar. Aí quando ele saiu gritando, esbravejando a pessoa (Lucas) ligou para Lúcia: “Lúcia, o que é que está acontecendo com Santos aí no Colégio?” Aí contou tudo... Lúcia entrou em desespero e me ligou e disse: “Santos, você tem que procurar um advogado urgente, imediatamente, por que ele disse que ele vai para Salvador hoje, mostrou lá na DIREC que ele está com as passagens em mãos. Isso, Roniel, meu nome estava andando em salão de beleza, supermercado como uma pessoa diabólica que estava na sala de aula ensinando ocultismo aos meninos e falando também sobre sexualidade (PROFESSORA SANTOS).

A partir de agora essa narrativa será a central no desenvolvimento deste capítulo, todavia, outras narrativas serão acrescentadas no decorrer das discussões para auxiliar nas reflexões propostas.

Nesse episódio narrado pela professora alguns pontos sobressaltam e precisam ser analisados antes de conhecermos o desfecho dessa história: quem é esse homem que acusa a professora? De qual posição ele fala? Quais são as vozes que endossam o seu discurso? Quem era a professora para aquelas pessoas?

Na situação descrita é perceptível que a comunidade escolar lida com as diferenças de maneira normativa e discriminatória, em que um padrão é colocado como modelo que deve ser seguido e aquelas/aqueles que não se aproximam desse padrão sofrem, na maioria das vezes, retaliações. Esse olhar pode nos levar a pensar que a estrutura escolar é produzida e se produz para silenciar as diferenças, uniformizando não apenas as vestimentas, mas os corpos, os gestos e as atitudes. Constitui-se uma figura idealizada de alunos/as, professores/as, diretores/as etc. Apesar desse caráter normatizador as resistências estão presentes na escola. A professora Santos, na situação descrita, é um sinal de resistência que desestabiliza a disciplina que é esperada de um ambiente formal de educação, por outro lado, os/as alunos/as que questionaram a professora também são sinais de resistência a um sistema hierárquico que não admite que os/as discentes indaguem os/as professores/as. As resistências e os/as resistentes são responsáveis pelo caráter dinâmico das relações sociais, eles/as dão movimento, se as transgressões inexistissem a conformação normativa seria completa e atingiria todas as pessoas.

Não são raras às vezes em que ouço pessoas dizendo que um/a professor/a, um/a aluno/a ou um/a diretor/a não deveria agir de determinada forma, fazendo uma ligação direta das atitudes dessas pessoas com o papel que desempenham na escola. Ou seja, todas as pessoas que estão envolvidas na estrutura escolar têm nos seus corpos talhadas as marcas que são produzidas no processo de escolarização e disciplinarização de suas identidades. Não quero parecer aqui que atribuo unicamente à escola a responsabilidade de produção das identidades, mas busco pontuar a importância dessa instância nesse processo. Transpor essas barreiras construídas socialmente e reiteradas na escola é uma atitude subversiva. Afirmar a diferença é transgredir o “esperado” e essa atitude, geralmente, vem carregada de estigmatizações sociais. Romper com o que é normativamente esperado, na maioria das vezes, é ter inscrito em seu corpo as marcas de ser diferente, é ser apontado/a como o/a ridículo/a, a/o inferior e a/o estranha/o.

Assim, a professora Santos foi acusada de trabalhar com a diferença, ela foi marcada por realizar uma prática, que na sua perspectiva era um relaxamento e foi lida por algumas/ns alunas/os como “ocultismo”. Ao ouvir a professora relatar essa situação, fiquei bastante surpreso, pois nas escolas que já trabalhei muitos/as professores/as utilizam de técnicas de relaxamento para serenar os/as discentes, por acreditarem que essa prática favoreça o processo de ensino-aprendizagem. Mas nunca pensei que algum/a deles/as seria acusado/a de estar realizando uma atividade de “ocultismo”. Talvez esse meu primeiro pensamento também perpassasse pela cabeça daqueles/as que se debruçam sobre a leitura desse texto. Contudo, alguns pontos importantes são: quem é essa professora? O que ela tem de diferente dos/as professores/as que realizam práticas semelhantes? Qual é a marca social da diferença que ela carrega?

A professora que protagoniza essa situação é umbandista. Não me recordo de nenhuma outro/a professor/a, na minha trajetória escolar, que se declarasse umbandista ou de outra religião de matriz africana e esse aspecto da sua identidade tornou-se central na composição dos discursos que a constituem enquanto sujeita e docente naquele espaço e tempo. Dessa forma, o lugar que essa professora ocupa, ou melhor, o lugar em que ela é colocada, é diferente da posição direcionada as/aos outros/as professores/as. Talvez, o fato de eu não me recordar de outros/as professores/as assumidamente de religiões “marginais” seja pela dificuldade que “muitas pessoas [...] têm [...] em se assumirem publicamente de uma religião que tem o histórico de não ser reconhecida com respeito, ou mesmo de se assumirem enquanto ateias por temerem rechaços e discriminações” (DUQUE, 2014, p. 62).

A professora Santos foi acusada de estar ensinando o ocultismo em suas aulas. É necessário realizar alguns outros questionamentos para discutir melhor essa situação: o que é ocultismo para essas pessoas? Porque há uma vigilância e perseguição à cultura afro-brasileira? Porque as religiões de matriz africana são demonizadas?

Historicamente algumas religiões foram consideradas viáveis, caminhos reais para a “salvação” e outras, no entanto, foram consideradas como menores, como cultos pagãos e práticas demoníacas, que direcionava as pessoas à condenação. Mais uma vez o binarismo se apresenta como uma forma de organização do mundo: salvação e condenação, o sagrado e o profano. Há as religiões que são socialmente consideradas e reconhecidas como sagradas, outras, todavia, são consideradas como profanas. Apesar desses contextos de desigualdades, o velho jargão “O Brasil é um país laico”, comumente reproduzido, dá a

ideia de que as pessoas são livres pra vivenciarem as religiosidades que desejarem sem serem estigmatizadas, porém, isso é algo que, muitas vezes, não acontece.

É perceptível não apenas nesse momento da trajetória de Santos como em outros durante a entrevista realizada e as conversas informais o quanto a posição de sujeito que ela ocupa como uma praticante das religiões de matriz africana lhe confere, de algum modo, destaque. Ela é vista dessa forma como a mulher que carrega a diferença, mais que isso, como a professora diferente, já que os adjetivos “feiticeira” e “macumbeira” estão diretamente envolvidos na identidade docente dela, em uma articulação pejorativa. Assim, ela deixa de ser simplesmente uma professora, para ser vista e lida como a professora feiticeira e macumbeira. Essa identidade macumbeira compromete a docência. Ela é vista como uma professora com menor autoridade. Aliás, ela é desautorizada por alguns/mas alunos/as, colegas e no caso, o pastor da Igreja. Havendo, nesse processo, uma absolutização da sua identidade, como comumente ocorre com as pessoas LGBTTI. Elas deixam de ser caracterizadas por suas outras posições de sujeitos/as para serem lidas, reduzidas, vistas e tratadas apenas pelas suas orientações sexuais e identidades de gênero. A fala de Lúcia nos ajuda pensar sobre essa questão:

[...] Às vezes Santos vinha e eles: “Ave Maria, chegou a macumbeira”. Já ouvi muito. Aí eu cheguei, chamei e conversei que a gente tem que ter o respeito às religiões, aí eu conversei muito com eles (DIRETORA LÚCIA).

Assim, é importante debruçar de maneira mais atenta sobre esse processo de atribuição de sentido que é dado às palavras, por intermédio, da linguagem. Nesse sentido é importante questionar: O que é ser macumbeira para essas pessoas? O que significa ser feiticeira? Em que medida essas situações estão articuladas com o ocultismo que a professora foi acusada de praticar? Quais são as bases histórico-socioculturais desses discursos?

Ainda que essa pesquisa não se proponha a responder objetivamente esses questionamentos, tendo em vista que os fatos aqui narrados e analisados perpassam pela experiência de cada pessoa envolvida e entrevistada, o que por si só já carrega de subjetividades todo o trabalho, pensar sobre essas questões, todavia, possibilita a reflexão sobre a forma em que as instituições sociais lidam com as religiões de matriz africana e com as pessoas que delas participam.

O primeiro termo apresentado na narrativa da professora Santos a respeito das acusações realizada pelos/as alunos/as é o de praticante do ocultismo. Diferentemente de feiticeira e macumbeira que são termos que estão muito mais presentes na vivência local e que, muitas vezes, são usados como insulto às pessoas de religião de matriz africana, o termo ocultismo gerou em mim uma especial curiosidade e o desejo em entender o contexto no qual esse adjetivo foi empregado. Busquei em periódicos e bases nacionais trabalhos que trouxessem contextos históricos e socioculturais para essa nomenclatura, contudo não encontrei nenhum trabalho que se aproximasse dessas reflexões. Assim, na tentativa de pensar sobre essas questões utilizei o *Google* buscando arquivos, mesmo que não fossem acadêmicos, que me ajudassem nessa empreitada reflexiva. Nesse processo utilizei o descritor ocultismo na seção geral do buscador e na parte específica de imagens.

Encontrei apenas dois textos, o primeiro um artigo produzido por uma editora protestante chamada Betel, o texto em questão é intitulado de: *O desafio de rejeitar o ocultismo: não sejamos presas fáceis para satanás*<sup>11</sup> (ANEXO 01), publicado no segundo trimestre de 2017. O segundo arquivo encontrado foi um livro escrito pelo pastor Carlo Ribas, com o título: *Bruxaria: o desvendar de segredos ocultos*<sup>12</sup>, seguido pela epígrafe: “o incrível relato de um homem que nasceu dentro de uma Tradição de Satanismo e foi resgatado por Jesus Cristo”.

Não intento afirmar categoricamente que o significado que os/as alunos/as empregaram para falar sobre o ocultismo no contexto relatado pela professora seja o mesmo utilizado pelos textos encontrados. Contudo, pensando em uma perspectiva foucaultiana, é possível refletir que essas pessoas evangélicas funcionam como sujeitos/as coletivos que formulam enunciados e que são reverberados, reiterando a demonização das religiões de matrizes africanas pela posição que ocupam e/ou pela instituição partícipes.

O primeiro texto analisado (artigo) é direcionado ao público jovem e faz menção aos processos de construção da adolescência em todos os parágrafos. A primeira informação que o texto traz é que o “inimigo de nossas almas” está a espreita, à procura de pessoas que estejam enfraquecidas para serem tomadas por seus jogos. Nesse sentido, o texto alerta a necessidade de que as pessoas sejam atentas às práticas demoníacas cotidianas e que podem não condizer com atitudes de “cristãos genuínos”. Ou seja, segundo o texto, é preciso observar os processos diários e enxergar neles as práticas,

<sup>11</sup> Disponível em: <http://editorabetel.com.br/auxilio/adolescer/2017/2tri/licao03.pdf>. Acesso em 22/07/2017.

<sup>12</sup> Disponível em: <http://www.carloribas.com.br/wp-content/uploads/2016/06/BRUXARIA-O-Desvendar-de-Segredos-Ocultos.pdf>. Acesso em 22/07/2017.

demoníacas. Fica implícito também que há pessoas que se apresentam como cristãs, mas não agem como um/a verdadeiro/a cristão/ã. Assim, é gerada uma forma idealizada de ser cristão/a e são instauradas as normas para se chegar a esse propósito, uma delas é negar, perseguir e exterminar o ocultismo. É instigado, nesse sentido ao/a leitor/a apurar o olhar, isso em certa medida, é uma forma de colocar sob suspeita todas as pessoas que o/a leitor/a tem contato, inclusive familiares, colegas, professores/as etc. Como é apresentado no final do artigo quando é dito: **“nem tudo que reluz é ouro”**. Ou seja, a vigilância deve ser constante, pois há pessoas e situações que se apresentam de maneira “reluzente”, mas que podem ser utilizadas pelo “demônio” em seus jogos.

O texto ainda faz menção às situações vivenciadas em sala de aula e a forma em que o “ocultismo” pode adentrar nesses espaços. Inserindo a escola nesse campo de disputa: Deus e Diabo; Cristão e Ocultista; Bem e Mal. Mais uma vez o binarismo é empregado como forma de organização dos poderes, como é possível notar no fragmento retirado do texto:

Dentro das salas de aula, muitas vezes acontecem brincadeiras que parecem inofensivas e infantis, mas que na verdade, por detrás dela está algo diabólico, onde satanás de maneira muito sutil se instala, como por exemplo, a brincadeira do compasso, que na verdade se trata de um recurso voltado à adivinhação, evocação dos espíritos, evocação dos mortos e intervenção dos poderes ocultos, evocam espíritos a fim de obterem respostas e suprir suas curiosidades. Como jovens cristãos é necessário renunciar a tais práticas. Muitos adolescentes já têm as palavras em sua boca “nada a ver”, como se isso fosse neutralizar o poder de se envolver com práticas do ocultismo. Outra forma que o ocultismo tem envolvido adolescentes dentro das escolas, é com as festas de Hallowem[sic] [*Halloween*], ano após ano vemos como essa festa tem se difundido dentro das escolas e entre os adolescentes, uma festa totalmente satânica que celebra a morte, com rituais para evocação de espíritos. Na festa de Hallowem usa-se fantasias de bruxa, duendes, caveiras e muitos se envolvem de maneira inocente achando estar participando de uma simples brincadeira e acabam dando brecha para satanás agirem em sua vida [...] **Sabemos pela luz da Palavra que Deus condena qualquer prática de feitiçaria ou magia.**

O livro do pastor se aproxima do artigo ao contar a sua trajetória como integrante de uma família que realizava rituais demoníacos, na qual ele foi escolhido para ser sucessor dessa tradição. Após contar todo seu percurso no “satanismo” ele fala do processo de conversão e cura que foi realizado por “Jesus Cristo”, por intermédio da igreja protestante. Ao narrar os seus acontecidos o autor traz argumentos que se aproximam dos

utilizados no artigo, sobretudo, a necessidade de vigilância para evitar que as práticas ocultas adentrem a vida dos/as cristãos/as: “o demônio entra em imagens geradas por legalidades espirituais, como filmes de terror, livros de ocultismo, músicas profanas etc”. A necessidade dessa constante atenção é devida, segundo o autor, ao ocultismo ter a necessidade de: “Passar para as gerações futuras os tratados mágicos e a cultura mística que tínhamos. Comunicação com demônios, usos de poderes sobrenaturais, favorecimento a custas de forças ocultas. Como toda religião, a bruxaria desenvolve formas de ligar o mundo espiritual ao plano físico e tirar proveito disso”.

Ao direcionar o olhar para esses fragmentos concomitantemente às imagens apresentadas ao buscar pela palavra ocultismo no *Google* (fig. 01), em que são, majoritariamente, figuras lidas como de demônios, diversos símbolos como pentagramas e estrelas de Davi, em tons sóbrios das cores vermelho e preto (cores que são associadas a Exu), além de intensa presença de fogo e velas, que exprimem ao/a leitor/a uma atmosfera fúnebre de mistérios e ameaças. É possível perceber que na perspectiva das igrejas protestantes o ocultismo está ligado às práticas que socialmente foram construídas e lidas como ruins e do demônio, em que espíritos de pessoas mortas são evocados e que possuem, assim como as religiões cristãs, a necessidade de doutrinar outras pessoas, contrariando, segundo essa visão, a vontade de Deus. Seria, portanto, uma forma de servir ao inimigo de Deus. Esses aspectos são somados a uma lógica binária, em que se Deus é bom, as pessoas que praticam rituais que não “o agradam” são ruins, más e devem ser inquiridas, punidas e convertidas ou excluídas como Lucas queria fazer com a professora Santos ao buscar formas de lhe expulsar da educação. Era uma forma de puni-la por servir ao demônio e contradizer os ensinamentos que eram dados na igreja, pois como Lucas colocou, os/as adolescentes também ocupavam a posição de alunos/as na igreja. De alguma forma, havia uma disputa entre quais conhecimentos eram adequados a serem ensinados para os/as alunos e alunas. De um lado, o conhecimento cristão com toda a autoridade que o protestatismo assumiu na sociedade contemporânea e do outro, o conhecimento disponibilizado por uma professora lida como servente do demônio.

Esse processo de associar imagens lidas como demoníacas às religiões de matriz africanas tem recorrência grande como mostra Vagner Silva (2007) ao analisar o livro *Orixás, caboclos & guias. Deuses ou demônios?* de autoria de Edir Macedo, fundador da Igreja Universal do Reino de Deus – IURD, uma importante igreja neopentecostal brasileira por ter uma quantidade expressiva de membros. Nesse livro o autor utiliza de





diversos meios sobretudo aqueles liderados pelas igrejas pentecostais como rádios e canais de televisão. Pois, ao interligarem o mal à ação do demônio e realizarem exorcismos em seus púlpitos, em que o mal eliminado é comumente uma entidade das religiões afrobrasileiras, elas reiteram a associação dessas religiões aos cultos não divinos. Essa situação é potencializada por uma visão em que todas as ações cotidianas, por mais corriqueiras que sejam, estão relacionadas às forças sobrenaturais. Em uma lógica binária: se é algo bom: Deus quem fez; Se algo ruim acontece, o Diabo agiu sobre aquele fato. Contudo, ao negar e combater a fé de matriz africana os neopentecostais, paradoxalmente, legitimam as práticas dos terreiros, como ações poderosas que são capazes de intervir na vida das pessoas que dela participam. Em um processo de ressignificação as entidades que estão nos terreiros como santos ou espíritos bons são trazidas para essas igrejas como demônios. Ou seja, esses espíritos também fazem parte da vivência religiosa neopentecostal, eles/as legitimam que o ocultismo existe, produzindo assim, o próprio ocultismo. Como aponta Mariano (1996) ao analisar essas questões na IURD:

Mas, nesse afã inquisitorial, ironicamente, a Universal legitima (ainda que pelo avesso, demonizando o que nas religiões rivais é santo, espírito de luz) e incorpora, sincreticamente, elementos da crença, do rito e da visão de mundo da umbanda, do candomblé e mesmo do catolicismo popular. Ao invocar, incorporar, humilhar e exorcizar deuses do panteão das religiões inimigas, torna-as parte integrante de sua própria identidade. Isto é, sem o Diabo, o Grande Adversário incessantemente combatido e expulso, travestido ritualmente nas conhecidas e, muitas vezes, estigmatizadas figuras do Exu, dos caboclos, pretos-velhos e orixás, a Universal não seria o que é nem o que presume ser (MARIANO, 1996, p. 127).

Ao refletir sobre essas questões e conectá-las às narrativas da professora Santos pude perceber que a professora Santos foi lida como uma mulher servente ao demônio e, conseqüentemente, foi aproximada da figura de uma bruxa, uma feiticeira - adjetivo que foi utilizado pelos/as alunos/as para definirem a professora. Pois, na Idade Média, a Europa cristã católica e protestante perseguiu as mulheres acusadas de bruxaria nos séculos XVI e XVII. Eram consideradas bruxas as mulheres que não seguiam a fé cristã, principalmente a fé católica e tinham a sua imagem relacionada aos pecados capitais, especialmente os da gula e luxúria. Elas eram consideradas adoradoras do demônio e pessoas sem controles, que se rendiam aos “vícios” comumente. As bruxas representavam os medos da sociedade daquela época em que a religiosidade era a forma de ver, refletir e agir a cerca dos fatos

sociais, contexto que tem sido reproduzido na contemporaneidade. Outra questão importante de ser percebida é que a bruxaria era uma acusação designada às mulheres por acreditarem que elas eram mais propensas a serem usadas pelo demônio, por terem uma “natureza” incompleta e imperfeita. O ser que derivou da costela. Nesse sentido fica o questionado: será que se fosse um professor homem que realizasse o relaxamento ele seria julgado como praticante de ocultismo? (CHICANGANA-BAYONA; SAWCZUK, 2009; BERNARDI, 1985).

Esse entendimento sexista foi usado para condenar muitas mulheres no período da inquisição, por serem acusadas de heresia como discorre Ramón Grosfoguel (2016):

Milhões de mulheres foram queimadas vivas, acusadas de bruxaria, ainda nos primórdios da Modernidade. Dadas as suas qualidades de autoridade e liderança, os ataques constituíram uma estratégia de consolidação do patriarcado centrado na cristandade, que também destruía formas autônomas e comunais de relação com a terra. A Inquisição foi a vanguarda dos ataques. A acusação era um ataque a milhares de mulheres, cuja autonomia, liderança e conhecimento ameaçavam o poder da aristocracia, que se tornava a classe capitalista transnacional tanto nas colônias quanto na agricultura europeia (GROSFUGUEL, 2016, p. 42).

Ao retornarmos para as narrativas da professora Santos podemos articular esses processos produtores de discursos que condenavam mulheres por serem “bruxas” e por terem pacto com o demônio com a situação em que a professora foi exposta. Pois os discursos tomaram outra roupagem e foram reconstruídos, no entanto, continuaram a serem utilizados para julgar e condenar uma mulher por não fazer parte de uma religião judaico-cristã e associar a sua imagem ao pecado e ao demônio. Assim, parto das mesmas compreensões de Moreira e Al-Alam (2013) que ao pensarem sobre os significados que o termo feitiçaria recebia em 1879 disseram que:

Tomamos aqui a expressão “feitiçaria” como um termo construído pelas elites na interpretação amedrontada da religião do outro. O estranhamento cultural perante o desconhecido, relacionado a um imaginário desqualificador das práticas religiosas tidas como exóticas fez com estes indivíduos utilizassem a expressão pejorativamente (MOREIRA; AL-ALAM, 2013, p. 126).

Nesse sentido, as religiões de matriz africana ocupam o espaço das bruxarias contemporâneas, pois escapam do sistema judaico-cristão hegemônico e, se por um lado,

são designados às essas religiões o lugar de margem e silenciamentos, no decorrer da história, por outro, elas são sinais de resistência e utilizam de diversos artifícios para sobreviverem ao longo dos séculos e manterem seu legado, mesmo em uma sociedade, muitas vezes, hostil e fundamentalista. Como aponta João Reis (1988, p.71): “[...] duas regras básicas de sobrevivência da religião afrobrasileira nos tempos da repressão eram a aliança com pessoas privilegiadas e a discrição”. Na contemporaneidade essas e outras táticas são incorporadas na tentativa de escapar das manifestações preconceituosas.

### **2.1.2 – “Eu só fiz responder para eles assim: a macumba está ótima. Aí ele arregalou os olhos para mim assim... e eu disse: “ a macumba é boa!” – A escola enquanto campo de disputa**

Um dos argumentos mais utilizados para justificar essas práticas discriminatórias supracitadas é a falta de conhecimento, como se as pessoas não tivessem contato nenhum com as religiões de matriz africana e, por isso, tivessem repulsa e agissem de maneira preconceituosa. Por outro lado, as falas da professora Santos revelam que alguns/as desses/as alunos/as possuem conhecimento sobre os terreiros, sobre as práticas das religiões de matriz africana e, talvez, utilizem desse conhecimento para, de alguma forma, “competir” pelo poder com essa professora. Diversos são os meios em que informações a respeito das religiões de matriz africana são veiculadas, geralmente a partir da perspectiva do exótico, cômico, estranho e supersticioso, na maioria das vezes essas abordagens são marcadas pela presença de “piadas” e “brincadeiras”. Essas situações de conhecimento das religiões de matriz africana são apresentadas nesses dois relatos:

Estava acontecendo os jogos e estava passando as músicas que desfaz da mulher. Aí eu fui chamar a atenção dos meninos, do pessoal que estava controlando a música. Eram os alunos mesmos. Aí chamei uma vez, chamei duas. Aí fiquei de um lado observando. Quando de repente eu olho e tá um menino do lado: “ O macumbeiro faz assim”! O macumbeiro faz assim!”(*dançando*). Isso inclusive em uma sexta-feira e eu estava com blusa branca. Aí ele fazia o gesto de como tá dançando no terreiro. Ele dançava e olhava para mim e eu olhava para ele assim... E todo mundo olhando para mim para ver a minha reação, mas aí eu respirei e falei assim para mim mesma: “Eu não vou reagir, eu não vou fazer nada!”. Por que o que eu poderia dizer nesse momento? Eu fiquei quieta e aí um aluno foi e disse assim: “Oxe rapaz, o que é isso?” – Reclamou com ele. Aí ele terminou parando (PROFESSORA SANTOS).

Acho que foi em uma segunda feira. Estavam todos os alunos na área, né? E aí uma colega pediu para que eu fizesse uma oração. Quando eu peguei o microfone um aluno disse: Que ruflem os tambores e aí começou bater na mesa assim (como se tocasse o instrumento de percussão), indiretamente eu entendi o porquê ele falou, né? Na verdade assim, naquele momento fiz de conta que não estava ouvindo nada, fui indiferente a fala dele. Por isso acontecer sempre, sempre... eu fui indiferente, mas intimamente eu me sentir angustiada. Assim... A gente se sente assim, como se fosse algo diferente, ta entendendo? De imediato, naquele momento, dentro de mim, lá dentro de mim, eu fiquei triste, por que eu entendi que aquilo era falta de respeito, era intolerância, por eles saberem qual era a minha religião e por eu também discutir a cultura afro, por que só em discutir a cultura afro, muito deles já acham que é macumba, que é coisa demoníaca. Mas eu não deixei transparecer que esse questionamento dele tinha me angustiado. Fiz a oração, encerrei e aí acabou (PROFESSORA SANTOS).

A semana passada mesmo pela manhã eu estava cá embaixo na igreja (anexo da escola). Aí os meninos estavam fora da sala e eu disse: “O que vocês estão fazendo fora da sala? Vamos, vamos, vamos!” Aí um menino virou e disse assim: “Ê professora, e a macumba?”. Eu só fiz responder para eles assim: “a macumba está ótima!”. Aí ele arregalou os olhos para mim assim... e eu disse: “a macumba é boa!”. Aí ele foi para sala eu também não disse nada e ele também não perguntou nada. Aí uma professora foi saindo da sala ela me olhou, deu aquele risinho e foi para a secretaria. Também ela não me questionou nada e eu também não questionei nada. Ficou o dito pelo não dito. Então acontece dessas coisas, porque eu sou muito visada na escola (PROFESSORA SANTOS).

Nas três situações narradas é possível perceber que as interpelações realizadas pelos discentes visam o silenciamento da professora. Eles desejavam que ela se calasse, que de alguma forma, se submetesse a autoridade dos discursos evocados por suas vozes. Na primeira narrativa, o aluno agiu afrontosamente após a professora o reclamar, a docente ainda associou essa atitude ao fato de ela estar usando branco em uma sexta feira dia consagrado pelo povo de santo ao orixá Òsàlá (Oxalá), por ser considerado uma divindade da cor branca, chamada de funfun na cultura yorubá. Após ser impelida a professora se manteve calada por não perceber nenhuma possibilidade de intervenção, contudo, outro aluno repreendeu a atitude do colega, mostrando que as vozes que a discriminam não são unívocas. Existem também vozes que apoiam a professora e elas são importantes nesse processo de significação das práticas pedagógicas de Santos.

Na segunda situação o aluno traz o tambor enquanto elemento religioso para mais uma vez demarcar a religiosidade da professora em um momento em que ela foi convidada

a fazer uma oração. Deslegitimando ela enquanto pessoa capaz de orar, de ter um vínculo de proximidade com Deus. Assim, é possível perceber que os/as discentes, muitas vezes tem conhecimento de aspectos, instrumentos e práticas das religiões de matriz africana e utilizam deles para constranger e silenciar a professora Santos.

Na terceira situação, a professora, diferentemente das outras narrativas, responde ao aluno dizendo que a macumba está boa, que ser macumbeira é ótimo. Nesse momento a professora desestabiliza a lógica empreendida pelo aluno, em que ser macumbeiro/a é uma ofensa e que a professora deveria se sentir inibida e acuada diante de “acusações” com esse teor. Naquele momento a professora rompeu, ao menos temporariamente, com o estigma. É como se dissesse “sou macumbeira sim e não há problema nenhum com isso”. Ela positivou o termo e isso gerou surpresa por parte do aluno por não esperar aquilo, como ela disse, ele “arregalou os olhos”. A positivação de termos usados pejorativamente é um dos achados da teoria *queer*, pois o próprio nome da teoria é um termo inglês usado para ofender as pessoas homossexuais. Como aponta Judith Butler: “Queer adquire todo su poder precisamente a través de la invocación reiterada que lo relaciona con acusaciones, patologías e insultos” (BUTLER, 2002, p. 58). Guacira Lopes Louro (2013) corrobora com Butler ao dizer que:

Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito, queer é, também, o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, Drags. É o excêntrico que não deseja ser “integrado” e muito menos “tolerado”. Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência, um jeito de pensar que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecível. Queer é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina (LOURO, 2013, p.7-8).

Ou seja, é estar à/na margem, mas não entender isso como algo ruim que deve ser eliminado, problematizando as posições sociais sem perseguir o centro como foco, mas visa transcorrer nos limites, fronteiras e ambiguidades. Um ponto importante e que conecta as duas situações vivenciadas pela professora é: as atitudes discriminatórias dos alunos vieram após a professora os reclamar, ou seja, exercer sobre eles a autoridade que a posição docente lhe confere. Não quero dizer com isso, que as discriminações não existam ou que elas não fazem parte do cotidiano escolar (elas fazem!), mas não desejo restringir a reflexão apenas a elas por si só. Pois, essas discriminações estão entrelaçadas às relações

escolares, que são encontros complexos e discutir as engrenagens que os movimentam é um exercício importante que objetiva pensar nesse subcapítulo.

Pensar a escola como um local de relações de poder não é novidade, afinal, a sua estrutura é claramente hierárquica, em que as posições de autoridade são bastante delimitadas, ou ao menos, parece que a instituição educacional deseja que assim o seja. Contudo, pensar que os poderes operam de forma estabelecida verticalmente e que seguem regras e regimentos é analisar de maneira ingênua as relações humanas que são estabelecidas dentro da comunidade escolar. Para Foucault (1989), só há relação de poder quando há resistência, quando ela inexistente, há apenas uma relação de dominação. É importante, nesse contexto, salientar que o poder permeia todas as faixas sociais e todos os grupos, porém, há aqueles que culturalmente em um processo histórico-social conseguiram estabelecer maior poder sobre outros grupos, submetendo-os às suas vontades. Nas palavras do autor, não devemos:

[...]tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras, mas ter bem presente que o poder – desde que não seja considerado de muito longe – não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui e ali, nunca está em mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder, e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 1989, p. 183).

Desse modo, as colocações de Silveira (2007) são pertinentes ao dizer que não se pode pensar que os encontros entre dois/duas sujeitos/as sejam desligados das relações de poder, mesmo que estas sejam constantemente disputadas, elas estão presentes nas relações sociais. Assim, as atitudes dos/as discentes estão ligadas também a forma com que as relações escolares são produzidas. Como aponta o porteiro Pedro ao dizer que:

Olha, sempre tem alunos, tinha alunos, que, por exemplo, que quando tá chateado com o porteiro, ou com o professor eles acham sempre uma... procura sempre uma picuinha, né? Para *jogar no ventilador*<sup>13</sup> (PORTEIRO PEDRO).

<sup>13</sup>Expressão usada como uma forma de dizer, que os alunos escandalizam, expondo as pessoas que desejam atacar.

Não argumento isso como forma de justificar as práticas discriminatórias realizadas pelos/as discentes, mas busco compreender essa relação relatada pela professora e pelo porteiro em que os mecanismos de poder geram regimes de saber e verdade. Para tanto, analiso essa situação pensando a professora e alunos como duas agências diferentes (discente, docente) que, de alguma forma, mantém uma relação perpassada por poder. Assim, partindo dessa análise, a nomenclatura utilizada pelos/as discentes para designar a professora funciona como mecanismo de disputa de poderes, uma forma de desestabilizar a posição que hierarquicamente a escola lhe confere ao “inventá-la” como professora que, assim como os demais “cargos” (diretor/a, alunos/as, funcionários/as, etc.), constitui uma posição de sujeito na hierarquia da comunidade escolar. Digo isso para entendermos que Santos, ao entrar na escola não é apenas a pessoa, mulher e mãe Santos, ela é a **professora Santos** e esse título vem carregado de responsabilidades e ações que são “esperadas” para uma professora, inserindo-a, dessa forma, no grupo docente, uma vez que a linguagem constitui o sujeito.

Assim, a questão gira em torno de por que os atributos étnicos da professora Santos foram utilizados pelos discentes nessa “picuinha”? Ao trazerem nas falas elementos da vivência religiosa de Santos, o que geralmente é lido como assuntos íntimos e particulares, os/as alunos/as geram uma rachadura na identidade docente da professora, como uma forma de descaracterizar a autoridade que a escola lhe conferiu pelo cargo que ela exerce, em outras palavras, eles/as utilizam aquilo que consideram como fragilidade da professora para lhe atingir. É como se dissessem que uma macumbeira, feiticeira e praticante de ocultismo não deveria ser vista como as outras professoras. Essa situação é potencializada pelo processo histórico de construção da identidade docente, em que era preconizado um processo de desvinculação da “intimidade” do/a professor/a do seu fazer, buscando uma forma “imparcial” de ensinar, em uma pedagogia tradicionalista. É muito comum ouvir professores/as utilizarem expressões com o teor: “aqui eu sou apenas professor/a, não importa o que eu faço lá fora!”, reiterando essa necessidade de separação de identidades.

Os/As alunos/as geram um [falso] binarismo ao associar a identidade docente com a identidade religiosa da professora Santos, pois o papel socioculturalmente construído para o/a professor/a é o de uma pessoa boa que deve servir de inspiração para os/as seus/suas alunos/as, um verdadeiro exemplo de conduta e moral ( LOURO, 2007b). No entanto, ao lerem a professora como feiticeira, macumbeira e perceberem esses aspectos como algo



ruim, a veem como uma pessoa que faz mal a sociedade, ou ao menos, que tem potencial para isso já que frequenta terreiros e participa de rituais “macabros”. Ao polarizarem essas duas identidades os discentes agem como se esses dois aspectos fossem inconciliáveis, ou seja, ela não pode ser, ao mesmo tempo, macumbeira e professora. O aluno Bruno contribuiu para a reflexão desse processo de estigmatização que a professora Santos sofre, com base na leitura dos estudantes:

[...] sobre a religião dela, tinha algumas pessoas que por não entender sobre a religião, por só crer sobre a sua religião, **elas tinham um certo preconceito pelas vestes, pelo falar, pelo que ela trazia**. Aí tinha algumas pessoas que não entendia. O que eu mais gostava era que independente da religião dela, ela sempre trazia Deus em primeiro lugar. Ela sempre falava em Deus e tinha algumas pessoas que pela religião dela achavam que ela não gostava de Deus ou que era outro Deus ou era outra coisa. Tinha gente que não entendia, julgava ela, sem ao menos conhecer o que era a religião dela (ALUNO BRUNO).

Nesse processo de disputa de poderes os/as alunos/as se aproveitaram dos marcadores étnicos visíveis da professora para colocá-la em um espaço abjeto. Assim, ao utilizarem as roupas, falas e outros elementos étnicos, os/as alunos/as, em certa medida, se afastaram do campo da abstração. É como se dissessem: “Ela é macumbeira e temos provas”. Nesse sentido, retorno para a contribuição dada pelo o porteiro Pedro, percebendo que esses/s discentes utilizaram o que consideraram como fragilidade para descaracterizar a posição que a professora ocupava/ocupa na escola.

Após discorrer sobre a tensão que existe nessa relação de saber/conhecer e poder dois questionamentos já realizado ganham força nessa discussão: por que os/as alunos/as utilizam a religiosidade afro-brasileira da professora para ofendê-la e desestabilizar a sua identidade docente? Quais os discursos que sustentam essas práticas discriminatórias?

Rastrear outros vestígios históricos que se somam na forma em que esses discursos foram/são construídos constituí um exercício importante. Desde a chegada dos europeus, no século XVI, o país é marcado pelo confronto cultural, em que os portugueses imersos em sua[s] culturas[s] percebiam a[s] cultura[s] indígenas como frouxidão de valores e se sentiam no direito (e talvez no dever) de intervirem naquela situação e levar a “salvação” para aquele povo, gerando uma política de domínio. Era uma forma de assemelhar o “outro” ao “eu” para que se aproximando da cultura, da humanidade do “eu”, ele/a pudesse servir melhor, mais aptos/as a se submeterem às ordens do grupo hegemônico. Afinal,

eles/as nem conseguiam entender os/as indígenas enquanto humanos portadores de uma cultura diferente da deles. A diferença não foi considerada uma possibilidade, foi entendida como um desvio de rota, ao qual, era preciso retornar ao caminho “certo” (DUQUE, 2014).

Esse tipo de pensamento é considerado etnocêntrico, pois está julgando a cultura do “outro”, usando como parâmetro a cultura do “eu”. “[...] isso resulta [...] num julgamento valorativo em que a cultura do “eu” é vista como a “verdadeira”, “correta”, “adequada”, “certa” etc., e a do outro, em oposição, não” (VENCATO, 2014, p. 37).

Essa lógica etnocêntrica investe na modificação da cultura do outro. Isso também ocorreu com os africanos que foram trazidos para o Brasil e foram escravizados, como aponta Carlos Rodrigues Brandão (1986):

[...] ao escravo trazido nas caravelas se batizava no porto de chegada. A consciência ingênua acreditava com isso salvá-lo. Mas o senhor que atribuía ao negro servo um nome de branco, cristão, em troca do nome tribal do lugar de origem, sabia que a água do batismo era apenas uma porta líquida de entrada na redução necessária das diferenças que tornam eficazes os usos da desigualdade. É importante que o escravo fale a língua do senhor para compreendê-lo e saber obedecer. É preciso que possua a mesma fé, para que no mesmo templo faça e refaça as mesmas promessas de obediência e submissão aos poderes ocultos da ordem social consagrada. Promessas que o senhor paga com a festa e o servo com o trabalho (BRANDÃO, 1986, p. 8).

Aos/Às africanos/as chegados/as no Brasil não era permitido o culto aos seus deuses e entidades espirituais, eles eram obrigados a prestar culto ao Deus venerado pelos senhores ao qual “pertenciam”. As diferenças precisavam ser minimizadas para que a relação de poder fosse mais efetiva e a religião foi utilizada como uma forma de exercer o controle. Na contemporaneidade as religiões ainda funcionam como dispositivos de controle e utilizam de diversas “técnicas” para exercer essa função. A própria ideia de pecado, demônios e inferno corroboram para a manutenção desse processo, pois implicitamente a esses conceitos vai sendo instaurada a promoção da culpa. Essa, por sua vez, desempenha o principal papel nesse controle, pois a intenção é que as pessoas sucumbam os seus desejos por acreditarem que esses são pecados e lhes privaram da “vida eterna”. Esse mecanismo de controle é tão eficiente que a própria religião se apropria do poder de ouvir os “pecados”, julgá-los, puni-los (penitências) e os absolver (BERNARDI, 1985). A religião católica, por exemplo, sacramentalizou esse mecanismo de poder como aponta Foucault (1988):

Ora, a confissão é um ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; é, também, um ritual que se desenrola numa relação de poder, pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro, que não é simplesmente o interlocutor, mas a instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-a e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar; um ritual onde a verdade é autenticada pelos obstáculos e as resistências que teve de suprimir para poder manifestar-se; em fim, um ritual onde a enunciação em si, independentemente de suas consequências externas, produz em que a articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe a salvação (FOUCAULT, 1988, p. 61).

Apesar de todos esses mecanismos de manutenção do controle e do poder, no Brasil a liberdade de crença só foi alcançada, após um salto histórico para o final do século XIX, baseada em valores republicanos. Nesse mesmo período foi reconhecida legalmente a laicidade do estado, havendo, portanto, a separação entre Igreja (católica) e estado. Esse marco foi importante para o reconhecimento da pluriconfessionalidade religiosa no país. No entanto, os conflitos e desigualdades não foram resolvidos apenas com a legislação, pois no imaginário social permanecem as ideias valorativas sobre as religiões. Dessa forma, as discriminações ainda ocorrem e colocam as religiões não hegemônicas como secundárias e menos importantes (DUQUE, 2014). Nesse processo de secundarização das religiões de matriz africana incorre a demonização das formas em que os rituais dessas religiões são realizados, gerando medo, repúdio, ódio e discriminação por parte de uma parcela significativa da sociedade.

Toda essa discussão talvez traga uma ideia binária dessas religiões, como se fossem completamente opostas, como duas crenças puras que se opõem. No entanto, elas se entrecruzam, ao menos no Brasil, e a pureza dessas religiões não é algo fácil de visualizar, se é que ela existe, defendendo que essas religiões nascem híbridas fazendo contato e trazendo contribuições de outras religiões. Uma situação que exemplifica isso ocorreu comigo que sempre fui católico, participante das missas, pastorais, movimentos e comunidades e há pouco tempo me permitiu conhecer um terreiro de umbanda. A força do discurso do desconhecido também incidiu sobre mim, gerando uma espécie de temor que foi produzido pelos discursos religiosos que tive contato no decorrer de minha vida. Essa força, no entanto, não foi capaz de me paralisar ou gerar aversão a ponto de não me permitir conhecer esses outros espaços de formação religiosa. Chegando lá percebi que há diversos

aspectos da religiosidade cristã católica no trabalho (forma que a reunião deles/as é chamada), elementos tipicamente católicos como a veneração aos santos, a virgem Maria, ao próprio Jesus Cristo, além da presença de diversas imagens. Havia também elementos de outras religiões como espiritismo kardecista, e até elementos, menos evidentes, do culto cristão protestante neopentecostais como a expressão da mágica, na qual espíritos são incorporados e se manifestam (MARIANO, 1996). Segundo Gama (2012): “A umbanda teria nascido de uma *bricolagem* entre as religiosidades indígena e africana aliadas a doutrina kardecista, logo, uma moral cristã construída e organizada a partir da mediação de intelectuais umbandistas” (GAMA, 2012, p. 161, grifos da autora).

Essa situação também é percebida em outras religiões cristãs no Brasil, em que as pessoas participam em um mesmo período de suas vidas de rituais de diversas religiões, sem perceberem necessariamente uma problemática nesse processo. Na maioria das vezes, as delimitações religiosas, apesar de terem fronteiras definidas, não são suficientemente precisas a ponto de determinarem o que é exclusivo de uma ou de outra religião, elas se apropriam, se aproximam e afastam-se em um movimento desordenado. Duque (2014) entende que:

O que se percebe no presente, e desde muito tempo, é que o cristianismo à brasileira é sincrético. Ele não somente disseminou, mas também incorporou elementos culturais de outras religiões presentes aqui ao longo do tempo. Até hoje pode-se pertencer a alguma religião de matriz africana e ir à missa ou se assumir católico, mas participar de rituais reconhecidos como não cristãos. Esse processo de trocas marca a nossa experiência religiosa, e isso porque os elementos culturais não são simplesmente disseminados, mas ressignificados no contexto em que está sendo divulgado (DUQUE, 2014, p. 70).

Apesar dessa dimensão sincrética, algumas crenças ainda são consideradas menos valiosas e importantes quando comparadas com outras. O processo de tornar o Estado laico também incutiu alguns pensamentos no imaginário social, como o de que a escola não é lugar para falar sobre religiões. A escola é tida para muitos/as como o lugar no qual não se deve falar de nada que seja considerado da ordem do pessoal/privado. À escola, nesse entendimento, cabe, falar do público, do civilizatório e não problematizar as questões sociais. Esse processo de apagamento das experiências do/a sujeito/a corrobora para a uniformização dos corpos, das experiências com intuito de que sejam diferenciadas, a longas distâncias, as pessoas que foram escolarizadas daquelas que não foram, tornado isso uma forma de distinção social (LOURO, 2007b).

Nesse contexto ficam os questionamentos: Qual o problema se a professora Santos tivesse realmente falado sobre ocultismo na escola, quando tantos símbolos religiosos judaico-cristãos adentram e fazem parte da rotina escolar? A escola é realmente o lugar do apagamento religioso ou algumas religiões são permitidas e outras são perseguidas?

As pessoas que apontavam a professora Santos se baseavam nos argumentos que a escola não deveria ser o lugar de se falar sobre religiões, como foi relatado por Lucas (representante da igreja) em reunião que a diretora da instituição realizou com ele, o pastor e os/as demais professores/as da instituição no intuito de resolver a problemática que envolvia a professora, como se pode perceber ao darmos seguimento às narrativas de Santos sobre o episódio que ocorreu na escola.

No outro dia meu coração batendo, mas eu consciente e segura. Aí ele chegou acompanhado do pastor, com a Bíblia debaixo do braço, todos os dois. “Quem é a professora Santos?” Eu falei: “Sou eu!” “Nós viemos aqui – **tu precisava ver a autoridade deles** – conversar com a senhora sobre os alunos que nós temos aqui” Eu falei: “um momento meu senhor, por favor os senhores podem entrar e sentar – isso foi na sala dos professores – que eu vou chamar a diretora. Eu saí e chamei a diretora. Aí entramos... circulou, encheu aquela sala dos professores e eles sentados na mesa. Quando eles viram todos os professores, eles ficaram assustados. Aí nós sentamos e eu peguei todo o material e sentei. Aí Lúcia chegou e falou: “Sim, os senhores querem falar...?” Aí ele: “**Olha diretora, - a conversa deles foi essa – nós estamos aqui para conversar sobre o que está acontecendo. O ocultismo que uma professora está trabalhando em sala de aula e nós não concordamos com isso. Por que se fosse uma professora da nossa religião evangélica que estivesse usando a nossa religião na sala de aula para poder ensinar, nós também estaríamos aqui falando contra** - E eu sentada ali de junto de Lúcia – E nós viemos aqui por que nós não concordamos. Esses meninos são nossos alunos também na igreja, que nós trabalhamos com eles a salvação e nós não queremos de jeito nenhum...” Olha, foi um blábláblá... (PROFESSORA SANTOS).

Apesar deles argumentarem que se fosse alguém da crença deles que estivesse levando aspectos da religião para a sala de aula eles discordariam, como já foi discutido, é notável que essa ideia de ocultismo está diretamente ligada às religiões de matriz africana e que se fosse um/a professor/a da religião judaico-cristã que realizasse a prática de relaxamento, possivelmente, não seria acusada de realizar ocultismo, como apontou Lúcia:

Olhe só, quando nós começamos essa temática foi complicadíssimo porque as igrejas evangélicas elas... os meninos não entenderam a proposta da temática e aí nós tivemos vários problemas com os pastores e tivemos que fazer uma reunião aqui com pastores [...] com o pessoal da

promotoria pública, NRE e conselho tutelar, **porque teve pastores que interpretaram de tal maneira a questão da diversidade, dizendo que Santos tava trazendo o candomblé para dentro da sala [...].** Era um preconceito muito grande que eles tinham... (DIRETORA LÚCIA).

Lúcia reitera as dificuldades vivenciadas nesse período e percebe, assim como Santos, as religiões evangélicas como entraves nessas discussões em sala de aula. Essa situação também foi percebida por Erisvaldo Santos (2013) que realizou uma pesquisa com professores/as e gestores/as e percebeu que a intolerância religiosa está presente no cotidiano escolar. Os relatos das/os interlocutoras/es revelam que assim como Santos sofreu represálias no ambiente escolar por trabalhar com a temática, outros/as professores/as que se atrevem a transitar por essas discussões são, na maioria das vezes, estigmatizados/as e, por muitas vezes, silenciados/as. Percebeu-se também que muitas escolas têm sido omissas diante dos processos de intolerâncias contra as religiões de matrizes africanas, esquivando-se do discurso, utilizam como subterfúgio o argumento que não possuem conhecimento suficiente sobre o assunto e que as pessoas discriminam por não conhecerem.

Nesse sentido, Erisvaldo (2013) deixa uma indagação que considero relevante e reproduzo neste trabalho: “Se as informações que os professores [e demais agentes da comunidade escolar] têm sobre as religiões brasileiras de matrizes africanas são insuficientes, cheias de lacunas e atravessadas pelos discursos hegemônicos da tradição judaico-cristã, que demonizam e consideram os religiosos como praticantes do mal, qual seria a atitude mais sensata?” (SANTOS, 2013, p. 137).

A resposta desse questionamento talvez seja a incógnita que mobiliza essa seção do trabalho e que a professora Santos nos ajuda a pensar ao narrar o desfecho desse episódio:

[...] dei boa noite para eles e disse a eles “eu me chamo Santos, sou professora na rede pública estadual 28 anos, sempre trabalhei na educação acreditando no melhor para o estudante, que eles têm que estar informados de tudo, mas que eles têm também toda liberdade de escolha. Primeiro eu quero informar aos senhores que eu não trabalho com religião. O que eu trabalho é relaxamento. Por que eu trabalho com relaxamento? Por que os alunos eles são inquietos, eles não se concentram para estudar, terminar de se explica um assunto, volta a pergunta para eles e eles não sabem responder o que foi explicado. Isso, então eles estão desconcentrados, eles não têm concentração. Então eu fiz o projeto – peguei o projeto – apresentei para a diretora e disse para ela que eu ia trabalhar com eles dez minutos de cada aula o relaxamento, com um compositor alemão chamado Beethoven [...] Aí mostrei o Cd

para eles. Virei para Carlos <sup>14</sup> – eu me lembro como agora – Carlos estava perto do som. Eu falei: “Por favor Carlos, coloca aí professor esse cd aí.” Ele colocou aí tocou... “Desliga agora, por favor.” Aí eu falei com eles: “Aqui está meu planejamento, para os senhores ver o que é que eu trabalho na sala de aula e só para vocês terem uma ideia. Olha a data, ele não foi feito ontem ou hoje, olhem aí a data. Eu estou trabalhando embasada, dentro das normas da escola, mesmo porque a constituição no artigo ela fala isso... o Eca isso isso e isso... Nisso eu ia pegando e mostrando, viu?! Eu não estou fora da lei, das normas, não estou desrespeitando ninguém, não estou sonhando o conhecimento ao aluno. Ao contrário, eu estou informando aos alunos, porque eles precisam da informação. Agora, se com tudo isso os senhores acham que eu estou errada, eu só quero dizer aos senhores uma coisa, os senhores têm todo direito de irem para a secretaria do estado, os senhores têm todo direito de buscar os meios de comunicação. É um direito dos senhores. Agora eu quero informá-los que é um direito meu também me defender e se for necessário eu entrar na justiça cobrando dos senhores o respeito eu vou entrar. Porque eu sou uma profissional.” Aí eu quietei. Os professores estavam lá e tem um que já foi pastor. Aí ele falou assim: “Oxente! Mas eu não estou entendendo. Olha aqui, como é seu nome mesmo? – Perguntou para o pastor e o pastor falou – Eu sou pastor e eu vou lhe dizer o trabalho que a professora Santos desenvolve aqui é um trabalho que todos nós deveríamos desenvolver. Vocês conhecem esses alunos que estão falando dela? Porque aqui na escola esses alunos aqui – aí falou, descreveu como os alunos eram em sala de aula, o comportamento dos meninos.”. Todos os colegas das outras disciplinas falaram quem eram os alunos. Menino, quando terminou e todo mundo falou, os colegas levantaram. Eles ficaram – o pastor e o outro - ficaram inquietos e aí pediram desculpas, pediram desculpas porque na verdade eles não sabiam que a coisa tinham sido daquele jeito. Eu saí da sala, deixei eles lá conversando com a diretora. Aí eles pediram desculpa a Lúcia e disse que iam conversar com os meninos, mas eu fiquei visada na escola, porque o caso continuou com os alunos... (PROFESSORA SANTOS).

A professora nos dá algumas pistas que ela utilizou para contornar a problemática e que são importantes para as discussões da temática em sala de aula, as quais sintetizo aqui: O tempo de regência em sala de aula confere autoridade à professora, isso possibilita pensar que professores/as com maior tempo na docência possuem mais autonomia em discutir temáticas que são consideradas como “polêmicas” ou inadequadas para o ambiente escolar; clareza nos objetivos do trabalho e um planejamento consolidado que apresente densamente as etapas que serão realizados no trabalho proposto; apoio da equipe diretiva e da comunidade escolar, para que o/a professor/a sinta-se respaldado em sua prática pedagógica.

Reafirmo, contudo, que esses itens elencados não são fórmulas generalizantes e que não se aplicam a todos os contextos e pessoas, inclusive, eles não foram suficientes para

<sup>14</sup> Professor da instituição

evitar que Santos passasse por essa situação coerciva. Ou seja, não existem garantias, não é possível prescrever procedimentos que sejam aplicáveis em quaisquer situações, sendo necessárias, por algumas vezes a existência de normativas e leis que assegurem a presença dessas discussões no ambiente escolar, como será discutido no próximo subcapítulo.

## **2.2 - “[...] a lei deu uma segurança muito grande para o professor que quer trabalhar com a temática.” – entre leis, relações étnicas e pertencimentos**

Santos prosseguiu relatando as dificuldades que encontrou em discutir a cultura afro-brasileira em suas aulas:

Tinha uma menina que ela era casada com o pastor no primeiro ano, quando eu fui discutir na sala o cemitério bizantino, quando eu fui discutir o capítulo que falava sobre os bizantinos [...] a menina saiu. Ela trabalhava no salão e ela contava para todo mundo no salão que a professora Santos trabalhava o ocultismo dentro da sala de aula e continuou a confusão... A ponto de uma pessoa do salão, uma professora, ter ido fazer unha com ela e me conhecia e ligou para Lúcia perguntando o que é que eu tava fazendo na escola que a menina tava falando no salão. Aí Lúcia me falou, eu falei: “Meu Deus, ainda não parou?” Lúcia falou assim: “O que nós vamos fazer com ela, Santos?” eu falei: “ela é maior de idade, nós vamos pegar ela e vamos conversar com ela. Eu vou dizer a ela que se ela não parar eu vou processar ela”. E foi isso que aconteceu. Nós chamamos ela e eu falei: “olha, você me respeite que você não me conhece, eu sou uma profissional. Trabalhar o bizantino, você não leu o capítulo – eu disse para ela - porque se você tivesse lido o capítulo você não tava falando bobagem, porque isso é coisa de gente desinformada. Você leia o capítulo, depois você vem discutir comigo, agora eu quero lhe dizer uma coisa, se você continuar com meu nome no seu trabalho, eu vou entrar com uma ação na justiça contra você, porque você é maior de idade e você vai responder na justiça, você me respeite, por que eu sou uma profissional [...] Você vai responder na justiça, por que eu estou cheia, farta de ser acusada de coisas que eu não cometo. Se você não quer se esclarecer, minha filha, é um problema seu, agora você me respeite como profissional. Quem está falando aqui é uma profissional!” – [...]coloquei ela no lugar dela, ela preferiu sair da escola, ela saiu da escola, trancou a matrícula, do que continuar estudando, sendo minha aluna. Aí eu cheguei na turma dela e falei: “a partir de hoje nós estamos colocando um ponto final no desrespeito de vocês para comigo como profissional, não é para comigo como Santos, porque contra Santos vocês não têm nada. É com a profissional, porque eu sou uma profissional, eu trabalho aqui, eu não estou sonhando informação. Então vocês me respeitem! **Eu vou continuar trabalhando a lei 10.639 sim[...]por que eu estou dentro da lei**, estou trazendo informação para o meu aluno que desconhece e que precisa respeitar e se alguém continuar falando de mim por aí e se chegar aos meus ouvidos vai responder na justiça, porque eu já tenho um advogado. Aí eles pararam. Pararam de fazer esse comentário, mas ainda fazem comentários... (PROFESSORA SANTOS).



Nesse episódio marcado por Santos há o envolvimento de três instâncias: igreja, escola e justiça, em um arranjo perpassado por tensões e relação de conhecer/saber e poder. As três instituições são movimentadas em posições de autoridades, em uma “disputa” para submeter a outra instância ao seu poderio. Apesar de aqui se falar de situações individualizadas, os/as sujeitos/as presentes são representantes das instâncias supracitadas e as suas vozes são carregadas de autoridade dada por essas instituições.

Santos utiliza do argumento jurídico para tentar contornar a situação de acusação que lhe é apresentada e, de certa forma, se defender. Isso gera o entendimento de que a presença de normativas asseguram o/a professor/a para realizar o trabalho com as diferenças. Pois, esses conteúdos não são considerados como os demais, eles escapam do ordinário do cotidiano escolar e precisam de respaldos para serem trabalhados.

Nesse contexto hostil de inserção das discussões sobre as diferenças no ambiente escolar e de percalços que passam os/as professores/as que se dedicam a realizar essas discussões, foi sancionada pelo ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva uma legislação que define o estudo sobre história e cultura afro-brasileira e africana como obrigatório no ensino fundamental e médio nas escolas públicas e particulares, no ano de 2003, a lei 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 (LDB) (BRASIL, 2003). Segundo o texto dessa lei, devem ser abordados nessa disciplina “a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil” (BRASIL, 2003). Foi instituído também o dia 20 de novembro, no calendário escolar, como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprova o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 que instituem e regulamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Em 2008, a implementação da Lei 11.645/08 alterou a Lei 10.639, incluindo a obrigatoriedade das discussões sobre a história indígenas na educação. Essa lei reiterou a necessidade de se trabalhar com a história dos grupos marginalizados que foram silenciados no decorrer da história educacional do país.

Essa conquista configura-se como resultado de esforços do movimento social negro ao buscar novos modelos educativos que discutam a diversidade cultural e étnica para

além, simplesmente, de sua pluralidade, percebendo os esforços e as lutas envolvidas nesse contexto de tensão e disputas étnicas que estão presentes desde a colonização. Ou seja, embora essa lei seja uma política educacional desenvolvida pelo Estado, ela é resultante dos esforços da comunidade civil sobretudo do movimento negro (ALVES; GOMES, 2013). Como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Ético-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-brasileira:

[...] Todos esses dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e africanos, assim como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir (BRASIL, 2003, p. 9).

Durante muito tempo o estudo da história africana foi [e ainda é] feito pelo viés da escravidão e abolição em uma perspectiva superficial. Os/As negros/as sempre foram apresentados como escravos, que obedeciam as ordens dos seus senhores de maneira passiva, sem resistência e luta. Assim, essa Lei possibilita um novo entendimento da história dos negros e negras, positivando a ideia do ser negro, que comumente é associada a menos inteligente, sem cultura, sem inteligência, enfim, com menor valor (SENA, 2015).

Dessa forma, apesar de todo o avanço que a implementação dessa legislação demonstra, é preciso uma análise problematizadora do ensino das africanidades brasileiras para compreender as dimensões em que essas discussões estão adentrando a escola. Pereira, Gonçalves Junior e Silva (2009) analisaram a forma em que as africanidades são trabalhadas nas aulas de educação física após a lei, já que segundo a legislação: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.” (BRASIL, 2003). Os autores notaram que ainda é disseminada uma visão pessimista e discriminatória das africanidades, como algo menor, que está fora do currículo escolar, que para ser trabalhado há a necessidade de um dia especial. Geralmente, a cultura afro-brasileira e africana adentram a escola pelo viés do exótico, como algo pontual, uma “data comemorativa”, um dia extra-ordinário para se falar de algo incomum, algo que está fora da vivência escolar. Dessa forma, são trabalhados a culinária, a dança, os jogos, as músicas, mas os aspectos de luta, de discriminações e resistências que permeiam essas manifestações culturais não são levados em consideração (SILVA, 2005).

César e Lima (2005) refletem sobre essa inserção marginal da cultura afro-brasileira e percebem que:

As contribuições das culturas africanas no contexto escolar, normalmente, só são lembradas no Dia do Folclore - lembramos o quanto a palavra folclore tem um sentido negativizado - ou apenas no dia 20 de novembro, como se o único herói negro na história do Brasil fosse Zumbi. Sem falar que, no livro didático, o dia dedicado aos negros ainda é o 13 de maio, mostrando-os como submissos, libertados por uma princesa branca, sem consideração da situação pós-abolição e também da resistência que conduziu à abolição e que marca a trajetória desses no país (CESÁR; LIMA, 2005, p. 07).

O discurso da “democracia racial” também é presente nos ambientes formais educativos, dando a ideia de que negros e brancos vivem de maneira igualitária e harmônica: um processo utópico que não é visto nas relações que são estabelecidas pelos grupos étnicos. Nesse sentido, é importante que a escola trabalhe com as diferenças, reconhecendo a importância das culturas dos diversos povos, grupos e etnias na constituição da cultura brasileira, enfatizando os diversos processos de lutas e resistência no decorrer da história dessas tradições.

Lúcia traz em sua entrevista as contribuições da Lei 10.639/03 para a discussão da temática na escola que dirige, retomando a situação que ocorreu com Santos, descrita no subcapítulo anterior:

[...] depois da lei, nós fomos para Salvador para um encontro de dez anos da lei e aí depois da lei a gente teve uma segurança. Por que se existe a lei, inclusive chegaram os livros, nós recebemos os livros, **se existe a lei você está dentro da lei para cobrar**, porque no dia que nós fizemos essa reunião com o procurador público, com NRE, conselho tutelar, nós falamos com os pastores da lei, eu acho que a lei nos assegurou. **Eu acho que a lei foi assim, um suporte muito grande para que a gente trabalhe seguro**. Porque as vezes a gente poderia trabalhar... **Eu acho que a lei deu uma segurança muito grande para o professor que quer trabalhar com a temática** (DIRETORA LÚCIA).

Lúcia parte da contribuição da lei para a segurança do/a professor/a em discutir essas temáticas, no entanto, ao perceber a necessidade de uma Lei que assegure a/o docente para realizar essas discussões ela evidencia desafios para a inserção desses estudos. Ou seja, Lúcia parte do mesmo entendimento de muitos/as professores/as que afirmam não trabalhar com as diferenças por medo da reação da comunidade escolar, sobretudo, os familiares dos/as alunos/as. O discurso evocado é que para o imaginário social essas

questões não são pertinentes de serem discutidas na escola, havendo a necessidade de uma normativa que gere a obrigatoriedade dessas discussões no ambiente formal de educação para que, só assim, o/a professor/a possa ter a autonomia de realizar essas discussões. Ainda assim, para Gomes (2008), essas discussões devem adentrar o ambiente escolar:

Se entendermos que conhecer a nossa história e herança africana faz parte do processo de formação dos sujeitos sociais e se reconhecermos que uma parte significativa da nossa formação histórica e cultural referente à África e à cultura afro-brasileira não tem sido trabalhada a contento 'e/ou negado' pela escola, só poderemos confirmar a importância da inclusão dessa discussão no currículo escolar, mesmo que seja por força da lei (GOMES, 2008, p. 71).

Lúcia ao ser questionada sobre a existência de outros/as professores/as que discutem a temática na escola dirigida por ela, traz em sua fala o quanto, apesar dos catorze anos de implementação da lei, as discussões sobre cultura afro-brasileira e africana são iniciais e primárias.

Tem, agora começaram... Tem os professores de Sociologia, Artes mesmo... agora mesmo o pessoal tá trabalhando com música africana, a professora de Artes. Existe, depois de Santos. Ela que está incentivando. Eu acho que também é a questão da cultura, porque assim, a professora de artes antes era de língua portuguesa e ela foi fazer um curso de artes na UESB<sup>15</sup>. Ela já voltou com outra cabeça, outro pensamento. Você entendeu? Quando ela foi fazer artes ela voltou com outro pensamento totalmente diferente (DIRETORA LÚCIA).

As contribuições de Santos para as discussões sobre história e cultura afro-brasileira e africana na escola também são ressaltadas por Lúcia, ao perceber que algumas/ns outras/os professores/as começaram a trabalhar com a história e cultura afro-brasileira após incentivos da professora Santos. Ainda assim, Lúcia exemplifica o trabalho que está sendo realizado como “trabalho com músicas”, algo que já é comum nas escolas. Possivelmente, os trabalhos que são realizados na escola por esses/as professores/as não contemplam os itens solicitados pela normativa que visa uma educação para além dos aspectos culturais, focalizando, como supracitado, os aspectos de lutas e resistência do povo negro, bem como, as dimensões históricas que estão para além do processo escravocrata.

Lúcia ainda traz em sua fala um discurso importante de ser problematizado quando diz que “é questão da cultura”. Parto da compressão de Clifford Geertz (1989) que entende

<sup>15</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

cultura como um atributo que é aprendido, independentemente de herança genética. DaMatta(1986) retoma esse pensamento ao entender a cultura enquanto:

um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas. É justamente porque compartilham de parcelas importantes deste código que um conjunto de indivíduos com interesses e capacidades distintas, e até mesmo opostas, transformam-se num grupo e podem viver juntos, sentindo-se parte de uma mesma totalidade. Podem, assim, desenvolver relações entre si porque a cultura lhes forneceu normas que dizem respeito aos modos, mais apropriados de comportamento diante de certas situações (DAMATTA, 1986, p. 123).

Assim, é possível perceber que a cultura possui um papel importante nas relações sociais que são desenvolvidas pelos grupos étnicos, contudo, é importante sublinhar que não necessariamente os/as participantes desses agrupamentos têm comportamentos e ideais semelhantes. Pensar em uma super cultura que agregue todas as pessoas que compõem um grupo constitui um engano epistemológico. Ou seja, dentro do próprio grupo étnico há agentes que apresentam aspectos culturais diferentes, dada as subjetividades dos/as participantes envolvidos/as nessas relações. Além disso, destaca-se que as culturas se embrenham, se conectam e dialogam entre si, caso contrário somos levados a imaginar: “[...] cada grupo desenvolvendo sua forma cultural e social em isolamento relativo [...]. Essa história produziu um mundo de povos separados, cada um com sua cultura própria e organizado numa sociedade que podemos legitimamente isolar para descrevê-la como se fosse uma ilha.” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 199 ).

Após pontuar brevemente sobre as culturas e seus efeitos, retorno para a fala de Lúcia para problematizar de qual cultura ela se refere. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005) entende que o Brasil se projetou sobre uma cultura branca, em que não há espaços para negros, indígenas e mestiços. Assim, a branquitude tornou-se uma norma, de tal forma, que as pessoas brancas não se sentem pertencentes a um grupo étnico. Assim, os/as sujeitos/as são percebidos/as de maneira diferente, mesmo que a constituição federal assegure que todos/as são iguais perante a lei. No contexto social as desigualdades estão presentes e as diferenças tornam-se sinônimo, muitas vezes, de relações assimétricas de poder (SILVA, 2005). Portanto, quando Lúcia diz que é cultural não se falar sobre as questões étnicas do grupo afro-brasileiro e africano, ela percebe que durante o contexto histórico educacional essas representações foram silenciadas e culturalmente foi aprendido

que é do ponto de vista europeu que a história deva ser contada. Ou seja, uma história construída pelos brancos, sobre eles, para uma população que se reconhece, majoritariamente, como branca. Digo isso, baseado na mesma autora ao afirmar também que a migração europeia tinha como objetivo o clareamento da população, acreditando, que em um processo histórico de mestiçagem, fossem prevalecer as características da “raça branca” (SILVA, 2007).

Esse processo de colonização ocidentalizada que coloca o branco como grupo étnico primário infiltrou com tanta força nos contextos sociais que as pessoas têm dificuldade em se reconhecerem enquanto negras. Afinal, durante muito tempo ser negro/a foi considerado como algo pejorativo e indesejável, inclusive como uma forma subumana, como se fossem animais que se assemelhavam aos humanos. A positivação desse termo veio a partir do movimento negro, que buscou/busca a autoafirmação como estratégia para redução dos preconceitos e discriminações que esse grupo sofre no decorrer da história.

Apesar de reconhecer a importância de normativas que garantam que “as diferenças” sejam trabalhadas em sala de aula, é preciso problematizar a necessidade dessas leis e a autoridade que é dada ao campo jurídico. Pois essa mesma autoridade que confere permissão para que determinadas discussões sejam realizadas, também é utilizada para impedir, como ocorreu em 2015 quando foi discutido o Plano Municipal de Educação - PME das cidades e havia uma pauta a ser votada pelas Câmaras Municipais de Vereadores sobre a inclusão das discussões sobre gênero e sexualidade nesses planos. Algumas autoridades religiosas cristãs se posicionaram veemente contra essa inclusão, direcionando missivas às câmaras solicitando aos vereadores que votassem a favor da família tradicional, enxergando, essas discussões como desestabilizadoras das estruturas familiares. Em um contexto nacional a maioria das câmaras votou pela extinção dos termos no PME, fortalecendo que os gêneros e expressões da sexualidade sejam compreendidos de maneira naturalizada, inerente e intrínseca, gerando a ideia de afastamento do grupo LGBTTI do seu “destino biológico”.

## ***2.2 – “É até uma forma de me proteger. Por que eu já sofri tanto preconceito na escola e souro ainda” – Armário, identidade e Educação***

A princípio talvez pareça que a professora assumia a sua religiosidade perante toda a comunidade escolar e que essa identificação exógena parta de uma autoafirmação dela, no entanto, quando questionado sobre isso o aluno Bruno disse que:

Não, não é que todo mundo sabia. Assim mesmo, eu fui saber quando ela começou a ser minha professora mesmo, a partir do primeiro ano. Aí eu vim saber da religião dela, da cultura dela e algumas pessoas dela tinham um certo preconceito não era nem saber da religião dela, por que tinha gente que deduzia a religião dela por conta das vestes dela. Ela não falava diretamente, mas quem tinha um conhecimento através da disciplina todo mundo dava para identificar (ALUNO BRUNO).

É possível perceber que nesse caso a identificação étnica se deu a partir de um olhar de estranhamento, é comum pensar na ideia que o/a “forasteiro/a” carrega marcas que o identifica, como se a identidade/identificação pertencesse unicamente a pessoa. Nesse sentido, é possível compreender que a identificação étnica resulta da soma dos elementos étnicos com o olhar subjetivo que os significam em um contexto sócio-cultural. Assim, ninguém é “estranho/a” por si só, pois esse adjetivo é significado na fricção cultural de olhares e posicionamentos que o/a colocam nesse lugar. As nossas identidades são produzidas conjuntamente em arranjos diversos. O fato de a professora ser produzida enquanto macumbeira lhe deu um lugar e em determinados momentos ela se colocou também nesse lugar. A sua composição identitária foi/é gerada nos limites dessas vivências e confrontos. Como é apontado nesse fragmento retirado de uma conversa que tivemos no decorrer da pesquisa:

[...] hoje eu já consigo assim, quando alguns deles me perguntam. Quando a gente tá discutindo alguma coisa na sala: “Professora, qual é a sua religião?” Aí eu paro assim e pergunto: “Por que você quer saber?” Porque eu sei que eles sabem, mas eles querem ouvir eu falar. “Por que você quer saber?” “Não professora, é por que eu sou evangélico.” Aí eu falo assim: Ah, tá certo. A minha religião é umbandista. Eu já consigo dizer para alguns, não todos. Aí eles falam assim: “E o que é umbanda?” Eu falo e explico o que é umbanda. Tá entendendo? Eu já consigo falar para alguns, não todos. Por que realmente é... Talvez eu veja naqueles que eu falo o entendimento, o amadurecimento para entender e respeitar minha escolha. Porque eu trabalho muito com eles essa postura, do respeito, respeitar o outro, não importa qual seja a escolha dele. Trabalho muito com eles isso. Mas já tem outros que eu vejo que não tem o amadurecimento, eu procuro também... É até uma forma de me proteger. Porque eu já sofri tanto preconceito na escola e sofro ainda (PROFESSORA SANTOS).

Ao ouvir essa fala da professora imediatamente me veio à mente as pessoas homossexuais/lésbicas e a forma com que elas, na maioria das vezes, selecionam a quem irão “confidencializar” a sua orientação sexual. O segredo é um aspecto importante na

vivência sexual dessas pessoas, movidas, na maioria das vezes por receio do contexto discriminatório e hostil para a diversidade que atravessa a contemporaneidade. Como mostra Sedgwick (2007):

Mesmo num nível individual, até entre as pessoas mais assumidamente gays, há pouquíssimas que não estejam no armário com alguém que seja pessoal, econômica ou institucionalmente importante para elas [...] Cada encontro com uma nova turma de estudantes, para não falar de um novo chefe, assistente social, gerente de banco, senhorio, médico, constrói novos armários cujas leis características de ótica e física exigem, pelo menos da parte de pessoas gays, novos levantamentos, novos cálculos, novos esquemas e demandas de sigilo ou exposição [...] **O armário gay não é uma característica apenas das vidas de pessoas gays.** Mas, para muitas delas, ainda é a característica fundamental da vida social, e há poucas pessoas gays, por mais corajosas e sinceras que sejam de hábito, por mais afortunadas pelo apoio de suas comunidades imediatas, em cujas vidas o armário não seja ainda uma presença formadora (SEDGWICK, 2007, p. 22, grifos meus).

Dessa forma, o armário está sempre com a porta aberta, a espera de situações em que as pessoas não se sintam confortáveis em se expor e acabam cedendo às pressões sociais, retornando assim ao armário. O retorno para o armário, geralmente, é marcado pelo silêncio que deixa nas entrelinhas que aquela pessoa está dentro dos parâmetros da norma social. Por exemplo, se tratando de sexualidade, a heterossexualidade é assumida, mesmo que a pessoa não diga ser heterossexual. Ao se tratar de religiosidade, são assumidas as religiões judaico-cristãs. Por serem essas as premissas consideradas corretas ficam subscrita e não precisam ser ditas. Apesar de entender que sexualidade e religiosidade são talhadas em campos diferentes da experiência humana, acredito que essas reflexões entrecruzam ambos marcadores Sedgwick (2007) discute que a epistemologia do armário opera sobretudo nos marcadores que não são perceptíveis no primeiro olhar diferente de negros, mulheres, velhos/as, gordos/as que ela chama de estigmas visíveis. Nesse sentido, em suas palavras:

Opressões étnicas/ culturais/religiosas [...] são mais parecidas [com a sexual], pois o indivíduo estigmatizado tem pelo menos alguma liberdade de ação – embora, o que é importante, não se possa garantir quanta – sobre o conhecimento das outras pessoas acerca de sua participação no grupo: poder-se-ia “sair do armário” como judeu ou cigano, numa sociedade urbana heterogênea, de maneira mais inteligível do que se poderia “sair” como, digamos, mulher, negro, velho, usuário de cadeira de rodas ou gordo (SEDGWICK, 2007, p. 32).



Nesse sentido, a religiosidade é um aspecto que pode ser mantido dentro do armário, sobretudo, quando essa religião é marcada historicamente como demoníaca, como já discutido anteriormente. Trazendo essas reflexões para o contexto dessa pesquisa alguns aspectos são evidenciados: ao fazer a seleção de quais alunos/as estão preparados/as para lidar com a sua religiosidade de forma receptiva a professora toma para si o lugar do diferente e reconhece que nem todas as pessoas estão preparadas para saber que existe uma professora praticante de religião de matriz africana na escola. Em certa medida, ela reproduz o discurso que a estigmatiza. Em outras palavras, esse discurso a produz enquanto sujeita participante da comunidade escolar. Assim é possível notar que apesar de toda a resistência que Santos apresenta diante do contexto normatizador reproduzido na instituição em que trabalha há situações em que ela não consegue romper e que percebe a necessidade de recuar, de se proteger, de voltar para o armário. As discussões sobre a diferença no ambiente escolar são marcadas por resistências e recuos, não há homogeneização, é um constante processo de ir e vir.

Ao dizer que já sofreu e sofre muito preconceito a professora justifica a razão de recuar diante dos questionamentos dos/as discentes, como uma forma de proteção, então o armário e os silenciamentos também são caracterizados por esse caráter de amparo. Algumas outras marcas são emersas pela fala da professora ao ser questionada sobre os incômodos que essas situações lhe causam.

Me perturba, assim, na verdade, eu me sinto assim, como se eu fosse aquela frase: “ uma agulha no palheiro”. Eu sozinha em meio aquele grupo, termino me destacando por eu priorizar algo diferente dos outros. Isso termina assim... perturba a gente, acho que qualquer pessoa se sente perturbada [...] eu acho que qualquer pessoa se sente incomodada. É um ser em meio a multidão. Um ser estranho, às vezes eu me sinto assim. Às vezes eu me sinto um ser estranho lá dentro da escola, até com minhas próprias colegas (PROFESSORA SANTOS).

Eu não tenho colegas que defendam o que eu defendo. A gente se sente sozinho, eu acho que todo ser humano se sente. Você estar em meio e você ver que o seu pensamento não é coeso com o de todos, você está sempre colocada... testada mesmo, a sua fala, qualquer coisa que eu vou falar eu percebo isso. Eu sinto assim... É como se eu estivesse o tempo todo sendo fiscalizada. Parece que o tempo todo o povo está de olho em mim. Qualquer erro que eu venha praticar eu sou mais cobrada do que qualquer outra pessoa lá (PROFESSORA SANTOS).

A professora ao dizer da perturbação causada pelo contexto escolar que ela experienciava na sua vivência docente, ela também aponta caminhos que, possivelmente,

reduziriam as agressões que ela sofreu/sofre. Ao apontar o isolamento que a sua prática pedagógica/de vida lhe confere, ela demonstra a necessidade que mais professores/as assumam discussões voltadas para a diferença, criando uma rede que fortaleça não apenas as discussões, mas também os/as docentes que se proponham a refletir essas questões. O desejo em forma um grupo da professora, provavelmente, está ligado à ideia que é muito mais fácil atingir uma pessoa que destoa do corpo docente da instituição do que um grupo de professores/as consolidado teórico-metodologicamente que defenda essas questões. O aluno Bruno também conseguiu perceber esse isolamento da professora Santos ao tratar das questões das diferenças, dizendo inclusive que percebia nela o desejo de extrapolar os limites das suas aulas para o contexto escolar, levando essas discussões para o âmbito da instituição.

Assim, eu sentia uma certa carência, tanto dos professores, como da diretoria. Eu acho que Santos ela levava mais para a sala de aula, mas eu via nela o desejo de levar aquilo para a escola, tipo um projeto tipo cultura afro, que discutisse sobre a cultura afro, sobre a sexualidade. **Eu vi aquele desejo dela em trazer, mas ela não tinha esse apoio.** O suporte da escola, dos outros professores. Se ela tivesse eu acho que seria ótimo. **E também era só ela que trazia** (ALUNO BRUNO).

Apesar de parecer que todas as forças eram/são contrárias às discussões realizadas por Santos, algumas vezes se levantam em apoio e consideram essas discussões importantes na escola como é o caso do aluno Bruno:

[..]provavelmente tinha professores que apoiavam, mas se calavam por não ver outros apoiarem ela e tinha outros que por causa de sua religião não achavam aquela atitude correta. Que para mim não era errada. Para mim não era errada. Se é história tem que discutir sobre a cultura, sobre a opção sexual. E ela trazia aquilo fortemente. Toda aula dela ela na mesma tecla. Era sobre a cultura, sobre a sexualidade, sobre aceitação, sobre gênero, tudo isso... Ela trazia mesmo fortemente. Tinha mesmo situações que ela focava e ela tirava um tempo com a gente. Teve um momento mesmo que eu me lembro que ela tirou uma aula dela para quem quisesse vir, aí ela ia dar uma aula para a gente sobre sexualidade e sobre a vida dela. Ela contou sobre a história dela, sobre a religião dela e só foram poucas pessoas. A gente foi e foi super legal. Ela se abriu mesmo com a gente (ALUNO BRUNO)

A diretora Lúcia e o porteiro Pedro corroboram com o pensamento do aluno e dizem que:

Olha, eu acho que a escola tem que ser aberta para todo tipo de temática, por que assim, se nós estamos trabalhando com educação a gente tem que .... Os estudantes eles têm que estar informados de tudo que acontece (DIRETORA LÚCIA)

Eu trabalho na portaria e no setor de limpeza. O trabalho que ela realiza é um trabalho, ao meu ver, é um trabalho excelente. Ela procura deixar a comunidade mais próxima a escola, sabe? E sinceramente eu acho muito interessante o trabalho dela juntamente com a direção (PORTEIRO PEDRO).

Assim, o fato de assumir sozinha as discussões de cultura afro-brasileira, gênero e sexualidade são estigmas, mas também confere destaque a essa professora. É uma situação perpassada pela ambivalência, ela ocupa uma posição diferente daquela direcionada aos professores que falam apenas dos conteúdos que estão no currículo regular da instituição. Em alguns momentos isso é uma marca depreciativa, em outros, é um diferencial positivado. Assim, apesar de assumir sozinha essas discussões na escola, existem vozes, nos bastidores, que fortalecem essas práticas e que apoiam a professora Santos a discutir essas temáticas. Talvez as forças normativas consigam invisibilizar as vozes de apoio que se levantam a favor da professora, ou o fato de não verem pessoas apoiando pode inibir a expressão daqueles/as que concordam, dando uma ideia de homogeneidade, como ela disse de ser uma “agulha no palheiro”. Contudo, ao lançar um olhar atento para o contexto escolar é perceptível que há outras vozes e discursos apesar de a escola ter sua estrutura marcada pelos discursos normatizadores, não é um campo de corpos disciplinados. Talvez a professora não encontre o apoio que gostaria ou que julgue necessário para trabalhar com tranquilidade e até abranger toda a comunidade escolar, apesar disso, ela não está sozinha.

### ***2.3 - “Por que apesar de vocês não se verem como negros, vocês são negros, apesar de muitos não verem que tem na sua origem avós, bisavós, tataravós que foram negros, que vieram da África e foram massacrados, pisoteados” – Jogos das identidades no contexto educacional***

Retornando ao episódio já mencionado em que a professora foi confrontada pelo discurso religioso, algumas outras questões atravessaram o processo de tensão que foi produzido pela presença dos representantes da igreja na escola e que colocam em questão o processo de produção da identidade da professora e de seus/as alunos/as, em um jogo de interesses, interpelações, tensões e resistências perpassadas pelos discursos. Uma dessas

questões é que se por um lado é perceptível que os alunos e as alunas designam uma posição de sujeito para a professora e esperem dela atitudes que consideram pertinentes para uma professora, segundo a leitura deles/as do que é ser um professor ou professora - como já foi argumentado nesse capítulo - por outro lado, a professora também se inscreve nessa disputa e busca colocar os/as seus/as alunos/as em um determinado lugar. Ela espera deles uma posição de sujeito, que se reconheçam enquanto pessoas negras. Como é evidenciado no fragmento já citado e que intitula esse subcapítulo: *“inclusive vocês, por que apesar de vocês não se verem como negros, mas vocês são negros, apesar de muitos não verem que tem na sua origem avós, bisavós, tataravós que foram negro africano, que veio da África e que foram massacrados, pisoteados. Apesar de vocês não perceberem isso, porque vocês não foram informados, mas existe. **Busquem a história de cada um de vocês, porque vocês não conhecem**”* (PROFESSORA SANTOS).

A professora trabalha com a premissa de que seus/as alunos/as desconhecem a sua genealogia e por falta de informação não se reconhecem como negros e negras e, de alguma forma, ela toma para si o dever de informá-los/as sobre o processo de construção identitária e empoderamento necessário para que se reconheçam como negros e negras como ela mostra ao narrar as dificuldades vivenciadas em suas aulas naquele período:

Quando eu ia falar muitos diziam piadinhas para mim e eu só dizia para eles assim, que o meu papel ali era um papel de educadora e informá-los do que eles não sabiam e que eu fazia o que todo professor devia fazer ali e que nós estávamos fazendo discussões referentes a grupos que na sociedade, que a gente vivia no dia-a-dia e que eram desprezados e sofriam preconceitos, inclusive eles (PROFESSORA SANTOS).

Assim, a professora realiza o seu trabalho de composição das identidades dos/as discentes entre dois pólos: alunos/as que ela tem e alunos/as que ela deseja formar. Essa dinâmica ocorre comumente nos sistemas educacionais, pois ao assumirem o entendimento de que a educação é capaz de realizar transformações socioculturais as instituições escolares idealizam um perfil de aluno/a que desejam formar de acordo com os posicionamentos sociais e políticos das instituições, afinal, pensar a escola como instância apolítica, imparcial e sem ideologias é um engano.

Ao identificar os/as seus/as discentes como negros/as e como pessoas que sofrem preconceitos por serem desse grupo a professora utiliza da sua posição docente para *determinar* que aqueles/as alunos/as deviam ter pertencimento negro, argumentando que a

sua origem comum devia ser o parâmetro para que eles se identificassem desta ou daquela forma. É importante salientar que para a professora Santos, ser negro também faz parte de um posicionamento político, pois o ato de se reconhecer como negro/a estaria ligado às atitudes, uma delas, seria não a discriminarem por realizar discussões sobre a cultura afro-brasileira, que seguindo o pensamento da professora, seria a cultura desses/as alunos/as, ou ao menos, deveria ser. Ou seja, a professora esperava empatia dos/as discentes em uma visão fatalista linear em que, se eles são negros/as, possuem uma cultura negra e devem ter reconhecimento de grupo, lutando pela resistência negra no ambiente escolar, assim como ela faz. Contudo, os desdobramentos já discutidos mostraram que os arranjos identitários não se configuram dessa forma como nos ajuda pensar Hall (1997):

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” [...]. Assim, em vez de falar de identidades como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento (HALL, 1997, p. 38-39).

Ao sugerir que usemos identificação ao invés de identidade Hall revela esse caráter dinâmico das identidades em que são geradas por uma série de fatores e situações que a pessoa experiencia e faz contato no decorrer de sua vida, sempre em uma visão inconclusa, cambiante e incompleta, nas palavras do autor, sendo um/a sujeito/a descentrado/a. A identificação funciona como uma sutura, um processo de costura de uma colcha de retalhos em que apesar de unidos são tecidos diferentes que a compõe, não havendo um ajuste completo.

Proponho-me a pensar nesse trabalho a categoria “negros e negritudes” com base nas narrativas dessa professora - partindo da ideia que a identidade traz consigo a diferença nesse jogo de construção mútua penso simultaneamente “brancos e branquitudes” – por meio de um referencial que descentraliza essas identidades, desestabilizando a concepção dessas etnias como lugares estáveis, fixos e necessariamente vitalícios, me baseando mais uma vez em Zygmunt Bauman:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto

para o “pertencimento” quanto para a sua “identidade (BAUMAN, 2005, p. 17).

A partir dessa premissa considero as seguintes questões importantes de serem dialogadas no decorrer do texto: quem define a qual grupo étnico uma pessoa pertence? Quais são os parâmetros utilizados nessa empreitada? Afinal, o jogo de disputa descrito (entre professora e alunos/as) é realizado nessa direção: quem está autorizado/a a dizer que uma pessoa é ou não de determinada etnia e quais os critérios que são usados para isso? Talvez, a primeira resposta que venha a mente é que a própria pessoa define a qual grupo tem pertencimento. Contudo, dada a complexidade das relações sociais, somente essa resposta não dá conta dessa problemática. Martinho Araújo (2016) nos ajuda a pensar sobre isso mediante o trabalho que realizou com pessoas indígenas no litoral da Paraíba nos anos de 2009 e 2010 em que ao questionar o que era necessário para ser um/a indígena percebeu que o fator “primordial” para ser indígena era a descendência, ou seja, o fato de ter o pai e mãe índios. Contudo, ele também percebeu que apenas isso não era o suficiente para que uma pessoa se reconhecesse indígena como foi o caso de um garoto, com ambos os genitores índios, que nasceu e viveu em uma aldeia, mas que não se reconhecia dessa forma.

Os estudos sobre as relações étnicas têm ganhado espaço no meio acadêmico brasileiro no decorrer das últimas décadas, pois até então, as pesquisas eram voltadas para uma abordagem apenas sobre raça. Compreendendo que a etnia não é dissociada das movimentações histórico-culturais Jean-William Lapierre (1998) no prefácio do livro *Teorias da Etnicidade* situa as noções de etnia e de grupo étnico em um contexto de disputa de poderes, na qual, esses termos ficam sob suspeita de servirem a uma ordem social racista, tendo em vista a gênese em que foram inventados. Nesse mesmo entendimento, Araújo (2016) pontua que:

Historicamente, percebemos que o termo “étnico” está alicerçado numa noção segundo a qual um “grupo étnico” seria formado por um agregado de indivíduos mais ou menos inseridos ou em contato com um coletivo maior, geralmente cultural, social, política e economicamente hegemônico (ARAÚJO, 2016, p. 4).

Nesse contexto, no cenário brasileiro, é perceptível que o entendimento de etnia está vinculado a ideia do diferente, daquilo/daqueles que não é/são hegemônicos, em uma visão que coloca o étnico como se fosse o “estranho”. Essa estranheza não é vista como uma possibilidade, mas como uma aberração, uma delimitação de lugar, mais

especificamente, de um sub-lugar. Nesse sentido, os grupos historicamente hegemônicos não se consideram étnicos. Para essas pessoas, os/as “étnicos/as” são negros/as, indígenas, ciganos/as, etc. Contudo, Poutignat e Streiff-Fenart (1998) apontam que:

Desde o seu aparecimento, o conceito de etnicidade é definido por aqueles que o utilizam pela universalidade de seu domínio de aplicação. No prefácio de seu livro publicado em 1976, Francis adverte ao leitor **que a etnicidade deve ser considerada uma dimensão universal das relações humanas, e não um fenômeno característico dos grupos que o senso comum define como “étnicos”** (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 26, grifos meus).

Assim como a identidade e diferença só existem a partir da movimentação de dois grupos diferentes, a etnicidade possui caráter relacional que é o foco dos estudos mais recentes sobre a temática nas perspectivas interacionistas e mobilizacionistas. Nessa concepção, as pesquisas que buscam dar conta de aspectos étnicos levam em consideração o entendimento que há um “Eu coletivo” que se opõe a um “Outro coletivo” e, nesse contato surgem as relações étnicas, assim, um grupo a partir das suas características peculiares se diferencia do outro. Apesar da importância desses estudos ao buscar elementos que “unam” as pessoas como participante de um grupo, elementos individuais são, muitas vezes, invisibilizados (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998). Manuela Carneiro da Cunha faz uma analogia que sinaliza para a necessidade de compreensão dos elementos étnicos: “Pois, cruamente, não se contrasta uma religião com um tipo de roupa, mas religião com religião, e roupa com roupa.” (CUNHA, 1979, p. 238).

A autora ainda traz alguns apontamentos sobre dois dos grandes questionamentos das/os estudiosas/os das relações étnicas: o que de fato constitui a etnicidade? Qual a sua substância? A primeira resposta para essas perguntas, é que a cultura constitui a etnicidade e que ela existe a partir dessa dimensão cultural. Algo que não dá conta de explicar a etnicidade em sua gênese, apesar, de ter grande importância nesse desenrolar, tendo em vista que a “a cultura não é algo dado, posto, algo dilapidável também, mas sim algo constantemente reinventado, recomposto, investido de novos significados; e é preciso perceber [...] a dinâmica, a produção cultural” (CUNHA, 1979, p. 239). Ou seja, a etnicidade é modelada de acordo com o contexto cultural, mas também recebe influências dos contextos históricos, geográficos, situacionais, etc.

Nesse sentido, não se pode pensar que a etnicidade está associada a um determinado indivíduo ou grupo, ela transita pelos grupos, pelos indivíduos como uma

forma de organização social, com uma importância que pode variar de acordo com fatores temporais, geográficos e situacionais (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998).

A raça, nesse pensamento, representa uma “aparência exterior” que está diretamente ligada à hereditariedade, sem uma dimensão sociológica em si, apresentando esse aspecto nas significações que são atribuídas aos fenótipos, construídas socialmente, gerando, relações de dominação ou de poder. Os respingos desses processos geradores de desigualdades recaem sobre as atividades sociais contemporâneas e há grupos que são discriminados, que têm suas práticas culturais e religiosas consideradas como de menor valor, sendo muitas vezes associadas a práticas demonizadas. Essa visão segregante está diretamente ligada ao processo de colonização que tivemos no decorrer da história, em que religiões europeias foram impostas aos nativos do Brasil pelo processo de catequização. Qualquer outra manifestação que escape desse padrão eurocêntrico, na maioria das vezes, é visto de maneira pessimista. Esse processo é reiterado por uma:

[...] educação para a intolerância, a propaganda contra os “diferentes” e o reagrupamento dos indivíduos sob chefes com autoridade irrefutável, sendo um absolutamente Bom e o outro absolutamente Mau. Deus e o Diabo. E assim é feito o jogo. [...]o desobediente, deve ser mantido sob um controle constante e portanto deve ser combatido e perseguido sem trégua e com energia (BERNARDI, 1985, p.68).

Nesse processo de significação, Poutignat e Streiff-Fenart (1998) compreendem que a identidade étnica de uma pessoa não é definida apenas por ela mesma, ou por algum tipo de essencialismo, pois ela se dá a partir do contato com outros agrupamentos e esse processo possibilita que a etnicidade tenha um caráter dinâmico e cambiante. O ato de nomear está repleto de relações de poder, de domínio e, por muitas vezes, submissão, mas também de resistências como apontam os autores:

[...] a nomenclatura não é somente um aspecto particularmente revelador das relações interétnicas, ela é por si própria é produtora da etnicidade. Nas situações de dominação, a imposição de um rótulo pelo grupo dominante possui um verdadeiro poder formativo: o fato de nomear tem o poder de fazer existir na realidade uma coletividade de indivíduos a despeito do que os indivíduos assim nomeados pensam de sua pertença a uma determinada coletividade (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 143).

Para exemplificar, trago as falas de Lúcia e Pedro quando questionados sobre seus pertencimentos étnicos:



Eu acho que eu sou parda... Assim, eu sou de família negra. Minha família se tu ver é toda negra, minha mãe era negra. Só que meu pai era branco dos olhos verdes, então meu irmão se você ver, você diz não é seu irmão. É bem... Então assim eu me considero (pausa) negra... Mas assim, às vezes você não pode nem falar, por que... um dia que eu fui, não sei para onde foi que eu falei que era negra e a mulher falou assim: negra? (tom de espanto). Mas eu me considero por que meu sangue é misto, todos nós né? Aí meu menino mesmo, ele fala: “eu sou negro!”, ele diz assim: “mainha, não existe a gente ser pardo, se a família é toda negra!” (DIRETORA LÚCIA).

Eu vejo todos iguais. Por que Jesus quando ele criou o homem, ele criou do pó da Terra e nós somos todos iguais, perante a Lei e perante Deus (PORTEIRO PEDRO).

No relato de Lúcia, ela se considera negra, todavia ao se afirmar como tal foi questionada pela mulher participante da situação descrita. É perceptível que essa mulher utilizou da autoridade conferida pelo pensamento social que para ser negro é preciso ter a pele retinta. Ela usou um parâmetro (que comumente é usado socialmente) para designar a que grupo aquela gestora [não] deveria se atribuir, pois a questão da tonalidade de pele interfere na produção da identidade étnica. Desse modo, o poder de auto-nomeação da diretora foi questionado, a tal ponto, de ela ter dificuldade de dizer a sua pertença étnica. O filho de Lúcia, no entanto, utilizou de outro critério para classificar a mãe e ele como negros, partindo da ideia da origem comum, em que os graus de parentescos são importantes atributos para o pertencimento étnico. Esse tipo de pensamento, geralmente, diferencia os grupos étnicos de outros grupos organizados, como os religiosos, ou de classe social (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998). Não tenho a intenção de definir critérios que sejam utilizados para “classificar” uma pessoa como de uma etnia ou não, busco apenas emergir essas relações problemáticas que ocorrem a partir da alteridade entre o “Eu” e o “Outro”. É nesse contexto de disputas e negociações que a etnicidade é gerada, assim como as identidades e diferenças.

Esse processo fortalece a ideia de que a atribuição a uma etnia não é feita apenas de maneira individual, ela ocorre também por atribuição de outros agentes, inclusive, de outros grupos. Ao perceberem as diferenças, que manifestam em diversos aspectos da vida dos/das indivíduos/as, as fronteiras são estabelecidas e as categorias étnicas se levantam nesse processo e tornam-se motivos de estranhamento, de diferença e, por muitas vezes, de desigualdade e relações assimétricas. Lidar com essas diferenças é o principal aspecto que

deve ser pensado ao trabalharmos etnia, gênero e sexualidade. A compreensão que essas diferenças se dão em todos os espaços e que devem ser acolhidas é um problema contemporâneo.

Pedro utilizou o argumento religioso cristão para dizer da sua etnicidade, revelando um pensamento muito comum que é baseado na “democracia racial”, em que ao pensar no país enquanto um espaço de mestiçagem em que a etnia da pessoa não é utilizada como aspecto importante para a mobilidade e inserção social, apagando as diferenças, gerando uma ideia de uniformização. Sobre esse fenômeno Gonçalves e Silva (2002) pontuam que:

Criado por elites brancas e laboriosamente inscrito no imaginário social, com a contribuição de eminentes cientistas sociais, o mito da democracia racial que se supõe existir no Brasil foi, provavelmente, um dos mais mecanismos de dominação ideológica já produzidos no mundo (GONÇALVES; SILVA, 2002, p.73).

Esse pensamento se espalhou pelo imaginário social, dificultando com que as pessoas percebam os jogos perversos de discriminações e desigualdades que ocorrem no Brasil, exaltando a ideia de uma convivência harmoniosa entre as pessoas dos diferentes grupos étnicos. A miscigenação, nesse sentido é entendida enquanto uma forma de criar uma identidade nacional que “una” os três maiores agrupamentos étnicos, evitando conflitos. Todavia, esse processo de mestiçagem só é considerado benéfico quando caminha para o lado do embranquecimento da população, da cultura e da história nacional (MUNANGA, 2004).

Nessa perspectiva, o reconhecimento do racismo e etnocentrismo é importante para que a partir da notoriedade desses processos excludentes sejam criadas políticas públicas que visem à redução dessas manifestações como é o caso da Lei 10.639/2003, como foi discutido no subcapítulo anterior.

Apesar de a professora Santos ao se apresentar (p. 48) dizer: “*Identifico-me como uma mulher negra*” sem maiores desdobramentos ou reflexões sobre essas questões, o que a princípio pode dar uma ideia de estabilidade de sua identidade étnica é revisto ao ser questionada na entrevista sobre como se identificava etnicamente, dizendo:

[...] eu tenho as três culturas na minha formação. Minha avó foi pega por dente de cachorro <sup>16</sup>. Tenho o sangue indígena. Tenho o sangue negro,

<sup>16</sup> Expressão utilizada para designar as índias que fugiam da aldeia pela mata e eram encontradas por cachorros.

por que meu avô era negro, negro, negro. E meu pai é descendente de europeu. Meu pai era louro, louro de olhos azuis. A família do meu pai todinha... (PROFESSORA SANTOS).

Em tom de brincadeira, mas que também merece ser problematizado, eu a questioneei: “E no meio dessa confusão toda, como você se reconhece etnicamente?”. A ideia de pensar uma identidade multiplamente constituída como confusão parte do discurso essencialista em que é preciso estar em um lugar ou em outro, em que fazer o trânsito não é aceitável. Ao reproduzir esse discurso eu deixei nas entrelinhas que era preciso que a professora escolhesse uma determinada categoria étnica para se identificar. Esse discurso é sustentado pela busca incessante por pureza, nesse caso étnica, mas que geralmente está ligada também a outros marcadores como gênero, sexualidade, sexo etc. Os/as sujeitos/as que borram essas polarizações abandonando a conjunção “ou” e assumindo a “e” são considerados/as problemáticos/as, confusos/as e, em alguns casos, doentes. Só pude perceber o discurso que estava [re]produzindo quando, a professora, mesmo que sem intenção, apontou que a sua identidade étnica é múltipla, híbrida e que os seus pertencimentos são compostos por essas culturas, que se arranjam e formam sua constituição ao dizer, mesmo após ter sido interpelada por mim, que:

No meio dessa confusão toda, eu me considero neg... Quer dizer, a minha educação foi uma educação europeia, a minha educação foi... No tempo que vovó e vovô eram vivos, alguma coisas relacionadas ao negro eu vivenciei, mas há muito tempo. Uma das coisas que mais me marcou na época de vovó foi quando ela fez um frango com tempero caseiro. Eu fui visitar vovó, quando eu cheguei lá ela disse assim para mim: “Ô minha filha, eu não tenho nenhum tempero da cidade.” **Vovó era filha da índia, casada com negro, aí eu falei assim: “oxente vovó, como não tem tempero?”.** Aí ela disse assim: **Não tem tempero da cidade. Aí no quintal tinha a horta. Eu lembro como hoje: alfavaca de galinha e hortelã grosso. Aí eu disse assim: “Oxe, vovó. Olha tempero aí!”.** Aí ela disse: “Mas isso minha filha é tempero da roça. Eu disse: “Não, vovó!”. Aí ela fez a galinha. Olha, até hoje eu não comi uma galinha tão gostosa como aquela... **Ficou marcado na minha mente aquele tempero, aquele sabor do frango que ela fez. Então assim, vovó morava em uma casa de taipa. A casa de vovó era uma casa de taipa, a casa de vovó era coberta com palha... Aí a ligação indígena...** Vovó tinha aqueles pilões grandes que pilava milho, socava o café. Por que comprava o café em grão, por que meu pai tinha fazenda de café e pilava na casa de vovó. Sabe? E assim, então quando eu fui criada e passei para outra família foi retirado tudo isso de mim, eu passei para outra família eu ia fazer ainda 6 anos, aí isso tudo foi esquecido (A PROFESSORA SANTOS).

Apesar de iniciar dizendo que se considera negra, a professora interrompe e borra o pensamento para mais uma vez escapar de se definir etnicamente como pertencente a uma etnia apenas e traz dois elementos que são importantes para a construção do hibridismo de sua identidade étnica: origem comum e a “educação” e sobre eles pretendo ensaiar algumas reflexões nesse subcapítulo.

O primeiro elemento que a docente utiliza para recuperar a sua etnia é comumente usado pela sociedade contemporânea como definidor da pertença de um grupo étnico. Esse argumento é, geralmente, marcado pelo seu teor de inquestionabilidade, como é notável na fala da professora ao salientar que possui sangue negro e indígena é como se dissesse que aquilo não pode ser tirado dela, como uma forma de patrimônio biológico, representado pelo sangue.

Apesar de reconhecerem que o nascimento é um aspecto importante na identidade étnica dos/as sujeitos/as Poutignat e Streiff-Fenart (1998) pontuam que “o princípio do nascimento baseia-se em grande parte na ficção e tolera as exceções” (p. 161). A origem comum desarticulada de outros marcadores étnicos não é capaz de gerar a pertença étnica. Não quero que as pessoas que leiam esse trabalho pensem que apontarei quais os caminhos são capazes de gerar um “espírito de pertença”, como se houvesse uma materialidade definível, pois não acredito que essa seja uma proposta executável, afinal os processos subjetivos que se embrenham nessa construção são diversos e variam de acordo com os aspectos temporais individuais e grupais de cada situação. Assim, é importante trazer para a reflexão a ideia de realce: da mesma forma em que em um texto utilizamos marcadores coloridos para destacarmos os fragmentos que consideramos mais importantes, a ideia do realce ou saliência étnica diz desse processo de identidades “selecionadas”, que possuem múltiplas possibilidades e que são assumidas no decorrer de nossas vidas. Segundo Poutignat e Streiff-Fenart (1998) o realce:

[...] exprime a ideia de que a etnicidade é um modo de identificação em meio a possíveis outros: ela não remete a uma essência que se possua, mas a um conjunto de recursos disponíveis para a ação social. De acordo com as situações nas quais ele se localiza e as pessoas com que interage, um indivíduo poderá assumir uma ou outra identidade que lhes são disponíveis, pois o contexto particular no qual ele se encontra determina as identidades e as fidelidades apropriadas num dado momento (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 166).

Retornando para o exemplo do texto marcado por canetas coloridas, se formos ler o mesmo texto amanhã ou no próximo mês, poderemos destacar os mesmos ou outros trechos, tendo em vista, as diversas situações em que fazemos contato no decorrer daquele tempo e que podem nos fazer ressignificar aquilo que antes considerávamos importante. O mesmo acontece com as identidades ou identificações étnicas que assumimos no decorrer de nossa vida. Não quero dizer com isso que não existam sentimentos de pertença étnica, tão pouco quero conduzir a discussão para a reflexão de que uma pessoa não possa assumir a mesma identidade durante toda a sua vida. Quero argumentar, no entanto, que as identidades não são naturais ou naturalmente dadas, elas são compostas no bojo de uma sociedade e são diversos os aspectos culturais, sociais, individuais e temporais que se embrenham nesse processo. Pensar etnicidade conduz um olhar para além das informações carregadas pelos genes e fenótipos, é preciso adentrar no campo sócio-cultural para conversar sobre/com o movimento, percebendo que para além do grupo há os sentimentos individuais. Nessa perspectiva, buscar uma materialidade étnica a partir de um pressuposto biológico que determina e define, desde o nascimento [ou até antes dele], a qual grupo uma pessoa faz ou não parte, é, possivelmente, um engano.

Seguindo esse pensamento, Stuart Hall (1997) reflete sobre as identidades nacionais e percebe que assim como a etnia, a identidade nacional também é vista como se fosse uma informação biológica, incontestável. Esses discursos também contribuem na nossa formação enquanto sujeitos/as e mudam a forma em que pensamos e olhamos para nós mesmos, eles operam em uma tentativa de homogeneização do grupo, em um processo de absolutização das identidades e apagamentos das diferenças e singularidades. Nas palavras do autor:

A etnia é o termo que utilizamos para nos referirmos às características culturais – língua, religião, costume, tradições, sentimento de “lugar” – que são partilhadas por um povo. É tentador, portanto, tentar usar a etnia dessa forma “fundacional”. Mas essa crença acaba, no mundo moderno, por ser um mito. A Europa Ocidental não tem qualquer nação que seja composta de apenas um único povo, uma única cultura ou etnia. As nações modernas são, todas, híbridas culturais (HALL, 1997, p. 62).

Diferentemente do que nos diz Hall talvez essa crença ainda não tenha acabado, afinal as perspectivas racializadas, muitas vezes, são baseadas em discussões separatistas e classificatórias. Entendo, nesse sentido, que ser e assumir o sentimento de pertença negra, em um contexto diaspórico brasileiro, é muito mais um posicionamento político - estabelecido em um âmbito sócio-cultural - que uma determinação biológica, em que um

conjunto de genes ou tonalidade de pele possa definir. Não quero dizer com isso que não existam as raças ou que elas não são fatores importantes na contemporaneidade e nas organizações sociais, pois elas são, inclusive, o substrato para o racismo enquanto campo ideológico que se baseia nesse aparato biológico. Intento, no entanto, refletir que apenas esse fator não dá conta de compreender ou determinar o pertencimento étnico de uma pessoa, a pertença é resultante da fricção do que me é designado exogenamente com os processos subjetivos e individuais do/a sujeito/a. Assim, são várias as nuances envolvidas nesse processo, é preciso, portanto, “perseguir” essas muitas direções, na tentativa de se aproximar desses discursos que constroem o pertencimento étnico, tendo em vista que esse movimento é uma fonte inesgotável de possibilidades. Seguindo essa perspectiva Barth (1998) diz que:

As categorias étnicas fornecem um cadinho organizacional dentro do qual podem ser colocados conteúdos de formas e dimensões várias em diferentes sistemas socioculturais. Tais categorias podem ter grande importância para o comportamento e permear toda a vida dos sujeitos, mas também podem ser relevantes apenas para setores limitados de atividade (BARTH, 1998, p. 194).

Para Barth, a identidade étnica não é necessariamente um modo de vida compartilhado por todas as pessoas que participam de um mesmo grupo, mas está ligado ao processo de identificação étnica, que ocorre de maneira circunstancial e no âmbito das subjetividades individuais (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998).

O segundo argumento que a professora Santos utilizou para evocar o seu pertencimento étnico é a “educação”. Ao tratarmos do termo educação em um contexto educacional contemporâneo de instituições regimentadas, esse termo se aproxima de um conjunto de regras e ensinamentos que um sistema pretende apresentar à população. Todavia, a educação que Santos se refere está inserida em outro contexto. Trata-se dos valores aprendidos em casa, se aproximando de uma dimensão cultural, das aprendizagens subjetivas que vivenciamos no âmbito das relações que estabelecemos com nossos familiares.

Desse modo, ao recuperar as suas trajetórias, Santos classifica três tipos de educação, quais sejam: europeia, negra e indígena e diz de situações em que teve contato com essas aprendizagens. Esse pensamento nos conduz a uma direção já apresentada no decorrer do texto: se existem educações étnicas e formas de ensinamentos que variam de acordo com a etnia, as identidades étnicas são, portanto, aprendidas, construídas e

ensinadas. Reitero, portanto, que elas não são naturais, ou estáveis. No relato da professora é notória a tensão que há entre o que a professora aprendeu com a sua avó e com os novos conhecimentos aprendidos na família que se inseriu, pois houve um investimento em uma perspectiva eurocêntrica do que indígena ou africana.

Ao elencar elementos de cada cultura que faz parte do seu pertencimento étnico a Professora Santos reproduz o discurso de educações culturais separadas, em que há elementos que são de cada cultura. Defendo, no entanto, que em muitos momentos esses elementos se misturam, se fragmentam e/ou se completam. Somos todos e todas, em maior ou menor escala, envolvidos nesse processo, em tempos atuais.

Evidentemente em uma sociedade movida pelo sistema identidade/diferença os elementos que são tidos como identitários são positivados e reproduzidos em maior escala, afinal, eles são valorativamente considerados melhores, superiores e verdadeiros e os que são das culturas não-hegemônicas são perseguidos, contudo isso não consegue apagar completamente os elementos étnicos, como a professora mesmo diz ao encerrar seu depoimento: “E assim, então quando eu fui criada e passei para outra família **foi retirado tudo isso de mim**, eu passei para outra família eu ia fazer ainda 6 anos, **aí isso tudo foi esquecido**”. Apesar de entender que tudo aquilo das vivências negras e indígenas foram tirados dela ao ser criada por uma família com educação “europia”, esse desligamento com as culturas “marginais” não foi suficiente para apagar nela as marcas dessas vivências. Por exemplo, o tempero que a sua avó usou para dar sabor a comida ficou marcado em sua memória. Esse apagamento apesar de potencializar a dificuldade que a professora Santos tem em assumir a sua religião não foi suficiente para manter a professora Santos distante das religiões de matriz africana. Ou seja, a resistência faz parte do cotidiano desses grupos étnicos, eles sobrevivem e mantêm as suas marcas e contribuições no decorrer da história apesar de todos os esforços para eliminá-los, em outras palavras, essa “ruptura” não foi/é capaz de silenciar as culturas afro-brasileiras. Nesse sentido, é perceptível que apesar de se apontar etnicamente híbrida a sua etnicidade negra é preponderante na forma que ela se vê e produz enquanto mulher e professora sobretudo nos aspectos políticos.

As vivências de Santos colocam no cerne uma necessidade contemporânea e que o movimento pós-estruturalista tem refletindo: a superação das dicotomias sociais. Se em algum momento histórico as separações dualísticas foram importantes, na contemporaneidade, impera a necessidade de compreensão dos movimentos identitários como híbridos e múltiplos. Desestabilizar a ponto de romper a lógica identidade/diferença

é uma possibilidade de compreender as subjetividades a partir de uma perspectiva mais igualitária, capaz de diminuir as desigualdades sociais. Isso só é possível a partir da implosão de ideias que primam a pureza, em um reconhecimento contínuo da diversidade e multiplicidade identitária como movimento importante e legítimo.



## CAPÍTULO 03

### “ ‘*COMO É QUE A SENHORA FALA ISSO, PROFESSORA?*’ – *AVE MARIA! FOI UM HORROR!*”: GÊNEROS, SEXUALIDADES E DOCÊNCIAS EM DISCURSO

Além de ser marcada por trabalhar e trazer consigo/em si aspectos da cultura afro-brasileira a professora Santos também é estigmatizada por discutir sobre gênero e sexualidade em suas aulas, como já dito anteriormente. Ela foi e talvez ainda seja considerada a professora que trabalha com a viadagem e que, provavelmente por esse motivo, viva na viadagem. Ao refletir sobre o contexto apresentado na introdução desse trabalho em que muitos/as professores/as se eximem de discutir essas questões fiquei especialmente interessado em saber o que a mobilizou em discutir temáticas que ocupam, na maioria das vezes, a margem do currículo escolar. Partirei do relato da professora sobre o momento em que ela **decidiu** assumir essas discussões em sua docência:

Na verdade, trabalhar assim... fazer discussão embasada em teóricos, porque eu sempre fiz a discussão, hoje eu paro para analisar assim... Eu sempre discuti. Mas é claro que eu não tinha assim esse embasamento que eu tenho hoje, essa visão que eu tenho hoje. Mas, eu sempre discuti nas salas pelo direito, pela igualdade. Eu tenho uma dinâmica que eu sempre fazia com os alunos na sala de aula. Eu me lembro que a primeira vez que eu fiz essa dinâmica foi em 2008 com a turma do 2º ano do ensino médio e aí... Essa dinâmica é assim: ela tem vários grupos, entre esses grupos tem grupos ciganos, indígenas e tem gay. Na época não tinha assim, não que hoje eu tenha um conhecimento, mas é mais ampliado né? Aí eu fazia os papeizinhos e distribuía em grupo nas salas e pedia que eles fizessem a discussão entre eles, o que eles achavam, se eles eram contra, por que eram contra, se eram a favor, como eles viam aqueles grupos todos, né? E também como eles viam esses grupos na sociedade, como esses grupos eram vistos na sociedade. E eu me lembro que o nome gay era o mais chocante, na hora que eles iam falar. Eles falavam, alguns eram contra e como sempre a religião está envolvida, “por que a religião... Por que Deus disse assim... Por que o homem nasceu para a mulher e a mulher para homem... Que o homem não é para viver com homem, nem mulher com mulher”. Aí eu ia aumentando, eu colocava assim homossexual, como eu tinha descoberto que na sala tinha uma menina que era lésbica eu fui e coloquei lésbica e ia fazendo assim, pouco-a-pouco eu ia introduzindo para que tivesse a discussão. Aí eu ia fazendo as minhas observações. Quando foi para a lésbica eu fiz a pergunta: “tem alguém aqui que gosta da pessoa do mesmo sexo feminino?” Aí, esse ponto foi um horror, né? Os alunos falaram assim:

“Como é que a senhora fala isso, professora?” – AveMaria! Foi um horror! Eu fiquei assim, olhando para ele... Aí eu falei: “por que não, gente? Nós estamos fazendo uma discussão? Por que não? E se houver – por que eu já tinha percebido – E se houver? Aí falaram: Ah professora, é que não pode, é que é proibido, porque Deus...” Eu falei assim: “Olhe, ta certo, no olhar de vocês! Agora eu acho que nós estamos dentro da sala de aula, dentro de um colégio e por estar dentro da sala de aula, nós precisamos entender que existe, na sociedade, todos os grupos e que a gente precisa aprender a conviver de forma igual, um com o outro, respeitando as escolhas de cada um. Vocês não acham não? **Foi a partir desse momento que eu falei assim: “Eu vou discutir sexualidade”** (PROFESSORA SANTOS).

Destaquei os momentos em que Santos decidiu discutir essas temáticas como uma forma de desestabilizar o argumento corriqueiro que há pessoas “naturalmente” mais preparadas para discutir essas questões, como se elas fossem vocacionadas em falar sobre o “transgressor”, como será mais bem explorado no decorrer desse capítulo. Santos sinaliza que houve um momento em que ela decidiu, a partir de sua vivência enquanto professora, assumir essas discussões. Em outras palavras, falar sobre sexualidade e gênero se estabelece no campo da escolha. Contudo, partindo da compreensão de que o sujeito é produzido também pelos discursos que tem contato no decorrer de sua vida e que nossas “escolhas” também estão inscritas nesses processos produtivos, é pertinente questionar: o que leva uma pessoa optar por discutir temáticas como essas? O que é preciso para que professores/as discutam essas questões?

Esses questionamentos são importantes indagações que podem contribuir para que os processos formativos possam mobilizar os/as docentes para esse debate. Ao retirar as discussões sobre sexualidade do campo vocacional, é possível posicioná-las nos limites discursivos, ou seja, perceber as condições de existência dos discursos que produzem pessoas “capacitadas” para falarem sobre essa temática. São esses limites discursivos que serão emersos nessa seção do texto, a partir das vivências da professora Santos, que em muito se entrelaça com as experiências dela para além da docência.

Nos últimos séculos, especialmente a partir do final do século XVIII houve uma proliferação dos discursos sobre a sexualidade, como afirma Foucault (1988) em seu livro *História da sexualidade I – a vontade de saber*. Fato que ele chama de “explosão discursiva”. No entanto, mudou a forma em que as coisas são ditas, os nomes, as linguagens utilizadas, os locutores que podem falar entre si. Foucault ainda ressalta que “[...] estabeleceram-se, assim, regiões senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e

discrição: **entre pais e filhos**, por exemplo, **ou educadores e alunos**, patrões e serviçais” (FOUCAULT, 1988, p. 22, grifos meus). Ou seja, com a mesma intensidade que esses discursos foram incorporados ao cotidiano social, diversas formas de controle e normatização se infiltraram nas relações que são estabelecidas com a temática. Nessa ótica, escolas, famílias e igrejas assumiram a autoridade para falar sobre o sexo, mais que isso, para definir o que se pode ou não ser dito, feito e pensado pelos/as sujeitos/as. No processo de autorização em que espaços e pessoas são permitidos a falar sobre o sexo, alguns são marcados pelos silenciamentos, dentre eles a educação ao se tratar de algumas temáticas consideradas menos importantes, perigosas, polêmicas ou complexas. Esses argumentos contribuem para a manutenção dos silêncios e demarcação do que deve ou não ser tratado nos ambientes educacionais (FERRARI; MARQUES, 2011). É nesse contexto que a sexualidade e gênero [não] são ensinados para meninos e meninas.

A fala que intitula esse capítulo está no âmbito dessas relações “vigiadas” e ponderadas em que os/as alunos/as questionam a professora pelo fato dela falar coisas que, segundo o entendimento deles/as, não deveriam ser tratados/as na escola. Esse questionamento juntamente com a expressão da professora ao falar da reação dos/as discentes “Ave Maria, foi um horror” mostra o quanto a abordagem de gênero e sexualidade se torna um fato extraordinário no cotidiano escolar, ou melhor, falar sobre sexualidades não hegemônicas é uma eventualidade e causa espanto. Nesse sentido, falar sobre sexualidade já possui por si só um teor de transgressão, como se fosse uma forma de desestabilizar as normas, em medida, estabelecer rupturas. Esse contexto é fortalecido ao se falar de sexualidade na escola, pois no decorrer da história da sexualidade foram estabelecidos lugares e pessoas que estão autorizadas a falar sobre essa temática e outros dos quais ela deve ser escamoteada. Assim, falar sobre sexualidade para alunos da educação básica é gozar do que Foucault (1988) chama de “benefício do locutor”, ou seja, “quem emprega essa linguagem coloca-se, até certo ponto, fora do alcance do poder; desordena a lei; antecipa, por menos que seja, a liberdade futura” (FOUCAULT, 1988, p. 12). Nesse sentido, ao trabalhar com essas temáticas a professora Santos desestabiliza o cotidiano escolar, ela desordena em muitos aspectos as vivências das pessoas que têm contato com o seu trabalho docente e isso lhe confere destaque.

Na situação que Santos narrou é importante questionar: por que enquanto a professora estava falando da sexualidade hegemônica (heterossexual) ela não foi impelida, mas ao cogitar a possibilidade de que existam pessoas não heterossexuais no ambiente

escolar os questionamentos e o “horror” surgiram? A partir dessa situação é possível perceber qual a perspectiva está autorizada em ser apresentada na escola, ou seja, o problema não é falar sobre sexualidade, a problemática é: qual sexualidade pode ser dialogada? Nesse contexto narrado pela professora fico pensando nessa aluna que a professora reconheceu como lésbica, e, se de fato ela se percebia assim, o quão doloroso deve ter sido participar dessa dinâmica e ver seus/as colegas agirem de maneira tão hostil para com as pessoas que não apresentavam a sexualidade hegemônica. Reitero, portanto, que a questão não é somente falar ou não sobre sexualidade, mas quais sexualidades são viáveis e permitidas de serem discutidas, ensinadas e/ou comentadas na escola. Sobre isso Foucault nos diz que:

[...] não pretendo afirmar que o sexo não tenha sido proibido, bloqueado, mascarado ou desconhecido desde a época clássica; nem mesmo afirmo que a partir daí ele o tenha sido menos do que antes. Não digo que a interdição do sexo é uma ilusão; e sim que a ilusão está em fazer dessa interdição o elemento fundamental e constituinte a partir do qual se poderia escrever a história do que foi dito do sexo a partir da Idade Moderna. Todos esses elementos negativos – proibições, recusas, censuras, negações – que a hipótese repressiva agrupa num grande mecanismo central destinado a dizer não, sem dúvida, são somente peças que têm uma função local e tática numa colocação discursiva, numa técnica de poder, numa vontade de saber que estão longe de se reduzirem a isso (FOUCAULT, 1988, p. 17).

O autor também dá pistas sobre os caminhos reflexivos para uma abordagem da sexualidade dizendo que não se deve pensar esse dispositivo enquanto natural, ou “indócil por necessidade” ao contrariar os poderes que visam dominar a sexualidade. Mas pensá-la enquanto um ponto de conexão nas relações de poder que são estabelecidas pelos sujeitos/as, não sendo, portanto, o elemento mais rígido, mas utilizável em diversas estratégias sociais (FOUCAULT, 1988, p. 98). Essa percepção ajuda a entender a sexualidade enquanto construto gerado no seio das relações sociais. Assim, os controles e normatizações estão diretamente ligados aos processos econômicos, políticos e sociais contemporâneos. Esses controles não são realizados pela negação ou proibição, mas pela produção, consistindo em uma forma de disciplinar a sociedade. Como ocorreu com a professora, os/as seus/as alunos/as não disseram que ela não poderia falar sobre sexualidade, mas apontaram as sexualidades que ela, enquanto professora, estava autorizada a falar, houve nesse caso um processo de disciplinamento, e, ao [re]produzirem discursos sociais, demonstraram qual o perfil de professora que consideravam adequado.

Foucault (1987) ainda traz que os sujeitos são produzidos nesses processos de disciplinamento:

A disciplina “fabrica” indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante [...]; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado (FOUCAULT, 1987, p. 153).

Ferrari (2011) acrescenta que apesar de nossa sociedade possuir um modelo disciplinar ela não é disciplinada, tendo em vista as relações de poder que geram forças concorrentes, em um jogo que não há vencidos e vencedores, mas uma tensão, uma disputa que desestabiliza o modelo dominante/dominador, emergindo as resistências e liberdades, ou seja, os investimentos que são feitos socialmente para a padronização dos corpos, dos/as sujeitos/as, dos gêneros e das sexualidades não são garantias de êxito, pois há corpos e pessoas que deslizam, que escapam e geram novas perspectivas. A professora Santos é um exemplo, em alguns aspectos, disso. Não dá para pensar que a sua trajetória docente é homogênea, ao contrário, a história dessa professora é marcada por avanços e recuos, tensões e movimentos que dão substrato à sua docência sobre as temáticas envolvidas com as diferenças.

Retornando o olhar para o trabalho de Foucault (1988), antes de pensar na explosão discursiva, ele traçou historicamente os atravessamentos que ocorreram nos discursos e significação do sexo em diferentes épocas, entendendo que a partir do início do século XVIII a sexualidade passou a ser objeto de controles e vigilâncias das instâncias sociais. Esse período foi, segundo o autor, precedido por um período de maior liberdade sexual, principalmente no século XVII, em que os discursos sobre a sexualidade não eram tão normatizados e vigiados. Contudo, após esse período a sexualidade passou a ser entendida estritamente no âmbito das coisas privadas, escondidas, percebendo no sexo um caráter reprodutivista, iniciado e encerrado no quarto do casal. Assim: o sexo “muda-se para dentro de casa. O casal legítimo e procriador dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo” (FOUCAULT, 1988, p. 9). Há respingos desse processo histórico na contemporaneidade, como busco explicitar no avançar do texto.

A princípio, eu pensava que a escola não falava sobre gênero e sexualidade, limitando-se a uma abordagem estritamente biológica/higienista que dissecava o corpo e os sistemas sexuais. Hoje, no entanto, após dar um passo para trás e enxergar a escola com certo estranhamento, lançando um olhar inquietado para aquilo que sempre foi comum, implodi, em alguns aspectos, a identidade escolarizada que foi construída no decorrer da minha trajetória escolar e consigo enxergar diversas aprendizagens que são reproduzidas e ensinadas na escola sobre o assunto para além das que citei (CASTRO, MATTOS, 2013; LOURO, 1997). Talvez soe contraditório falar em silenciamentos sobre a temática e aprendizagens que são geradas e reproduzidas nesses espaços formais de educação. Trago uma situação que vivenciei logo no começo da docência que exemplifica esses silêncios e discursos que adentram a escola: certo dia estava lecionando o conteúdo de Ciências Biológicas em uma turma do sétimo ano do ensino regular e a diretora entra enfurecida na minha sala, pede licença para interromper a aula e se dirige para um aluno. Ela começou a reclamar sobre alguma peraltice que ele fez e disse: “Isso não é coisa de homem, seja homem! Você tem que aprender a ser homem!”. Por fim, expediu uma advertência para ele e saiu... Após isso, a aula continuou normalmente... Sim, como se nada de extraordinário tivesse ocorrido... Exatamente por que não ocorreu. Não que seja comum uma diretora usar esse tipo de expressão, mas a designação de lugares e comportamentos considerados normais para homens e mulheres; gordo e magro; brancos e negros; heterossexuais e homossexuais são práticas corriqueiras entre os/as alunos/as, professores/as e gestores/s. Então como dizer que não se fala de sexualidade e gênero na educação? Como afirmar que os/as professores/as se silenciam? Outras perguntas que também ganham força nesse contexto são: o que se fala sobre gênero e sexualidade nas escolas? De qual forma essas temáticas são abordadas? Em quais momentos elas são discutidas? Como são vistos/as os professores/as que subvertem as formas cotidianas de abordagens dessa temática?

A escola não é um espaço alheio à realidade social contemporânea, apresentando situações vivenciadas cotidianamente nos espaços socioculturais. No entanto, na escola, por ser um dos principais espaços formativos sistematizados, isso é potencializado evidenciando separações de sujeitos, usando de diversos critérios e hierarquizações para tal, por meio da delimitação de espaços e afirmando de forma explícita o que cada pessoa pode ou não fazer. Nessa evidente separação, se faz necessário um olhar atento para perceber as pequenas e grandes segregações que ocorrem nesse lugar de construção de saberes, discursos e modelos, pois estamos tão envolvidos nesse processo que pouco

conseguimos visualizar a sua amplitude. Entendo que em nós foram construídas “identidades escolarizadas”, modeladas em todo nosso processo de aprendizagem estudantil (LOURO, 1997). Dessa forma, assim como nos demais espaços, a escola tem um padrão hegemônico que é ensinado aos/as alunos/as, assim como também são ensinadas as forma de lidar com o/a diferente/diferença – com a repulsa e discriminações.

Ao longo da sua história, a escola esteve fortemente permeada por um conjunto de valores, normas e crenças que por um modelo normatizador ainda favorecem a existência de preconceitos e ações discriminatórias nesse ambiente. Isso se deve também, à forte influência do discurso religioso que fundamentou a sociedade patriarcal no Brasil desde os primeiros modelos escolares passando ao atual. A heterossexualidade foi incluída nos currículos escolares e, dessa forma, as manifestações de preconceitos e discriminações ocorrem rotineiramente, pondo sob foco preferencial os sujeitos que não se encaixam ao modelo “padrão”, por meio de insultos, jogos, apelidos, insinuações e atitudes desumanizantes (JUNQUEIRA, 2012). Esta situação é fortalecida pelo modelo dicotômico que rege o ensino, havendo, portanto uma supervalorização de alguns grupos em detrimentos de outros que são considerados secundários. Essas questões serão discutidas no próximo subcapítulo.

### **3.1 - “[...] eu comprava a briga para mim. Eu fazia a diretoria agir”: A sexualidade [que escapa] da sala de aula**

As formas de investimento para a manutenção das identidades normais são as mais variadas possíveis e ganham forças na produção dos discursos e, conseqüentemente, dos/as sujeitos/as. Pedro relata uma situação que ocorreu na escola e que exemplifica as formas cruéis em que são tratadas, na maioria das vezes, as pessoas que assumem o desvio e vivenciam a marginalização de serem diferentes:

Teve uma época até que tinha dois homossexuais aqui, né? Alunos... Conhecidíssimos daqui. **Para eles chegarem aqui na escola eles eram muito vaiados, mas só que o pessoal acolhia eles aqui... A gente até ajudava, a gente levava para a secretaria,** mas só que hoje em dia, hoje em dia eu falo assim, depois de dois anos atrás, se eles chegarem aqui vão ser recebidos normalmente, **claro vai ter olhares paralelos, mas mudou muito.** Até no convívio aí, porque eles são daqui mesmo. Mudou muito. Hoje eles já têm a profissão deles, eles trabalham com o setor de manicure, cabeleireiro. Agora um detalhe interessante, **eles não**

**agrediam ninguém, eles eram hostilizados, eram vaiados, mas só que eles... venceram essa batalha (PORTEIRO PEDRO).**

Fortemente marcadas por moralidade e religiosidade, as escolas tornaram-se um dos principais lugares em que as discriminações são naturalizadas, em que se buscam argumentos “científicos” para categorizar as práticas, os comportamentos e as expressões da sexualidade. Essas padronizações estão presentes nos discursos, nas práticas cotidianas, nos livros didáticos etc. (LOURO, 1997). No relato de Pedro fica evidenciado que os rapazes eram hostilizados por serem homossexuais. Algumas pessoas odeiam pelo simples fato da pessoa ser homossexual, em um processo de fobia, carregado por ignorância e desconhecimentos. A esse processo de segregação e rejeição é dado o nome de homofobia, quando realizado com pessoas homossexuais, há, no entanto, outras nomenclaturas que são adotadas para se referir às pessoas que possuem uma sexualidade, ou um gênero “excêntrico” (fora do centro social), pensando na visibilidade desses grupos, opto por não generalizar todas as discriminações como homofobia, mas chamá-las de lesbohomobitransinterfobia, ou simplesmente LGBTTI fobia. Todavia, por se tratar de pessoas homossexuais falarei, nesse caso, em homofobia, que Segundo Louro (2007b, p. 29) “consentida e ensinada na escola, a homofobia se expressa pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo”. Junqueira (2009) corrobora com a autora ao dizer que os processos de discriminações, insultos, ameaças e agressões diversas são corriqueiros na vida escolar e profissional de pessoas LGBTTI. É importante pontuar que essa violência não atinge apenas as pessoas LGBTTI, ela atinge a todos e todas. Em graus diferentes somos todos e todas, independentemente da expressão sexual ou de gênero, envolvidos nesses processos discriminatórios, seja na posição de vítima, de testemunha ou de agressores (MISKOLCI, 2013).

As aversões e repúdios às pessoas que não estão nos padrões de sexualidade e gênero, possivelmente, se repetem em diversos espaços de socialização e por isso não causam estranhamento. Essas práticas se integram no cotidiano e são naturalizadas, compondo a nossa “identidade escolarizada” (FERRARI, 2011; LOURO, 1997). Nesse sentido Miskolci (2013) diz que:

Hoje em dia, a gente acabou criando um nome para o caráter violento da socialização escolar: *bullying*. Alguns imaginam se tratar de um fenômeno novo, mas, no fundo, o assédio moral sempre foi parte do processo educacional. O *bullying* não foi inventado nos últimos anos, o



que mudou foi nossa sensibilidade com relação às formas de violência que ele expressa (MISKOLCI, 2013, p. 41).

Pedro disse que os dois alunos homossexuais eram “acolhidos” pelos funcionários da escola, contudo, percebo a necessidade de problematizar a forma em que essa acolhida se dava: eles eram retirados daqueles espaços e eram levados à direção da escola. A princípio talvez essa seja considerada a atitude mais sensata, mas desde algum tempo, tenho me questionado sobre essas formas de “acolher”, principalmente após assistir um vídeo de curta-metragem do diretor e roteirista espanhol Sergi Pérez (2007) intitulado Vestido Novo (Vestido Nuevo) em que um garoto (Mário) vai para a escola, no carnaval, trajando um vestido e aquilo gera uma confusão, pois os/as alunos/as ficam agitados/as em verem um menino trajando uma roupa que socialmente é designada para meninas. Um aluno chamado Santos - coincidentemente, o mesmo nome que utilizo para chamar a professora com a qual realizo essa pesquisa – começa a chamar o garoto de viadinho, mariquinha... Em toda essa situação o que me chama a atenção é a atitude da professora que retira Mário da sala o encaminha para a direção, aguardando até que seu pai chegue à escola. Com a chegada do familiar, o diretor o responsabiliza, por permitir que o garoto se traje daquela forma e por fim, o enviam para casa.

Outra situação que contribuiu para aumentar o meu incômodo sobre a forma em que essas diferenças são tratadas no ambiente escolar foi encontrada em um trabalho de Ferrari (2011) que propôs refletir sobre silêncios e silenciamentos, principalmente escolares. Nesse artigo ele discorreu sobre uma situação vivenciada em uma escola em Juiz de Fora-MG, na qual uma professora de Biologia decidiu discutir sobre a diferença entre “ficar” e namorar, reiterando que os/as alunos/as poderiam trazer exemplos pessoais ou de pessoas conhecidas para a discussão. Com o avançar da aula, um aluno assumidamente homossexual quis relatar as suas experiências a partir do universo gay no qual estava inserido e foi repreendido pela professora que o silenciou e, após insistência do aluno em falar, o retirou da sala para depois do fim da aula conversar com ele.

As três situações apresentadas (narrativa de Pedro, curta metragem, trabalho de Ferrari) se assemelham em um ponto principal: o diferente foi retirado do ambiente, o que causa incômodo foi levado para outro lugar, em dois casos (relatado por Pedro e do curta-metragem) “os dissidentes” foram confrontados com o máximo do poder da hierarquia escolar (o/a diretor/a).

Utilizo esses relatos para pensar a categoria homossexualidades. Sim, homossexualidades no plural, pensando que há diversas formas de viver as homossexualidades, assim, como as heterossexualidades. Saliento isso para desestabilizar a ideia que vem sendo produzida por alguns meios, sobretudo os midiáticos, que gera um padrão de homossexualidade, que me parece ser uma forma de exercer controle sobre aquilo que é visto como desvio, em outras palavras, as forças normativas são tão fortes que elas atuam também sobre aquilo que destoam da idealização social. Temo que chegue o dia em que haja pré-requisitos para ser “gay de verdade”, se é que ele já não chegou.

Mas, retornando para as formas em que as homossexualidades foram tratadas nesses ambientes, é perceptível que elas foram tiradas de cena, retirou-se o pivô, o problema e o desvio, assim a normalidade foi retomada. Ou seja, a intervenção era com o dissidente e não com os agentes que discriminavam. É possível perceber que não são raras as vezes em que as pessoas com uma sexualidade tida como normal são silenciadas e têm o seu direito de fala [existência] cassado. Nesse sentido Ferrari (2011) nos diz que:

Calar o aluno e, além disso, colocá-lo para fora da sala são formas de silenciamento. Por um lado, porque evita a discussão das homossexualidades como práticas possíveis. Por outro, ao retirar o aluno da sala, estabelece uma ruptura entre ele e a turma, entre as homossexualidades (corporificada no aluno homossexual) que foram evitadas e colocadas para fora da sala de aula e as heterossexualidades que permaneceram na sala e discutidas como práticas válidas e de que se pode falar (FERRARI, 2011, p. 95).

Por fim, retornando ao relato de Pedro, ele ainda diz sobre o avanço da comunidade escolar para lidar com essas questões, dizendo que se esses mesmos rapazes voltassem a escola, eles não passariam por essa situação de hostilidade, que eles seriam recebidos “normalmente”, mas adverte: “claro vai ter olhares paralelos, mas mudou muito.” Ou seja, tendo a heterossexualidade e as pessoas heterossexuais como norma, é perceptível que os homossexuais não seriam vistos normalmente, pois ainda haveria olhares atravessados que marcariam a experiência desses sujeitos, como indesejáveis, ao adentrar o espaço escolar.

Segundo Junqueira (2012), para quem escapa das normas de sexo, gênero e de sexualidade, nossas escolas ainda se pautam em duas pedagogias: a do insulto e a do armário. Na primeira os/as alunos/as que não se enquadram no modelo hegemônico são ofendidos/as por insultos, apelidos e vexações, conduzindo-os/as à segunda pedagogia, submetendo estes/estas discentes ao esconderijo do segredo e dos silenciamentos de suas ações que são

tidas como nefastas e perniciosas em uma sociedade heteronormativa. Furlani corrobora ao entender que:

Nesse caso, a representação monstruosa naturaliza a violência e a subjugação de um tipo de sujeito representado como diferente, como monstruoso, por outro tipo (o “normal”) que é “autorizado” socialmente a cometer os atos de discriminação e preconceito (FURLANI, 2007, p. 278).

Assim, compreendo a heteronormatividade enquanto a reiteração constante da norma heterossexual, enquanto modelo único de vivência sexual, em que diversas instâncias sociais (igrejas, mídias, escolas, famílias etc.) investem explicitamente ou de forma velada na construção de um modelo que possui uma premissa comum: todas as pessoas nascem heterossexuais e assim devem seguir por toda a vida (JUNQUEIRA, 2009; LOURO, 2009). Se por um lado é verdade que muitas escolas buscam disciplinar e silenciar os/as seus/as alunos/as, por outro é verdade também que muitas pessoas resistem a esses processos e se posicionam dentro da escola, contribuindo para que esse contexto mude. Como é o caso do aluno Bruno. Como mencionado anteriormente ele foi citado por todos/as entrevistados/as como um aluno que era homossexual, mas que conseguia lidar com as agressões, de modo que se tornou bastante querido pela comunidade escolar. Sobre essa questão ele disse que:

Sim, praticamente todos os dias tinha preconceito, da gente passar e tipo ali: “Lá vai a bichinha, um viado ali!”. Aí alguém que tinha a pele negra: “Lá vai o pretinho ali!”, “ Lá vai o incubado ali!”. Mas eu, graças a Deus, eu nunca levei nada assim que me abatesse e aquilo tudo ali era tipo uma escada para mim. Eu sabia como lidar e também eu não sofria tanto preconceito porque eu tinha muita amizade com os homens, então os meninos, eu sempre fui muito querido na escola. Aí não sofri tanto preconceito por causa disso. Aí tipo assim, algumas pessoas novatas que entravam, mas já percebiam que todo mundo gostava de mim e aí eu não sofria tanto preconceito assim. E eu sempre tinha alguma forma de me sair daquilo ou usar aquilo para algum benefício (ALUNO BRUNO).

Bruno utilizou estratégias para se desvencilhar das agressões a que foi exposto na sua trajetória escolar. Uma delas foi se tornar próximo dos garotos. Essa proximidade estratégica lhe deu, em certa medida, proteção. Geralmente a heteronormatividade tem seus desdobramentos de forma mais explícita sobre o gênero masculino, havendo uma vigilância constante sobre os garotos e as formas pelas quais lidam com outros meninos, para evitar que eles não se toquem, demonstrem carinho, afetividade, fragilidade ou desejo, ou seja, é um empreendimento para que os garotos não ultrapassem do limite definido como plausível para

comportamento de um “macho”. Bruno, no entanto, conseguiu romper em alguns aspectos esse processo, pois apesar de ser homossexual ele conseguiu se aproximar dos outros garotos da escola, sem que para isso tivesse que fingir ser heterossexual, como disse a professora Santos:

Bruno <sup>17</sup>foi meu aluno desde a 7ª série, que é hoje o 8º ano. Mas Bruno, eu acho que é uma coisa dele, da índole dele. Devido também aos sofrimentos, a família e tudo. Ele empoderou-se do que ele é. Ele é gay, ele gosta de homens, ele gosta de beijar homens e acabou. Ele diz isso abertamente e quem não gostar que saia de junto dele. Entendeu? (PROFESSORA SANTOS).

A diretora Lúcia também falou sobre essa questão, dizendo que:

E hoje em dia nós tínhamos aqui Bruno que ele é homossexual assumido, os meninos tinham o maior carinho. Ninguém falava nada contra. Tu precisava ver. Bruno era uma pessoa normal aqui (DIRETORA LÚCIA).

Talvez, essa proteção dada a Bruno pelos outros garotos pode estar ligada ao contexto geográfico em que ele faz parte, por ser morador de um bairro periférico. As pessoas que vivem na periferia, muitas vezes, buscam proteger mutuamente os seus/as moradores/as. Como uma forma de minimizar as estigmatizações que a localidade de moradia lhes confere, pois esses lugares são, na maioria das vezes, associados à criminalidade. Como aponta Sarti:

O espaço físico da cidade materializa as hierarquias do mundo social e a sua utilização responde à condição social dos seus habitantes: na “periferia” estão não apenas os bairros pobres, mas o bairro dos pobres. Os moradores da periferia criam uma identidade que só faz sentido por contraste, compartilhando esse espaço geográfico e social como seu local de moradia, em oposição ao centro. Morar num bairro da periferia cria um recorte que delimita uma identidade social, revelando uma lógica de segmentação que ultrapassa os limites da localidade e desenha os contornos do espaço físico da cidade de acordo com a localização social de seus habitantes (SARTI, 2005, p. 130).

Não quero dizer com isso que todas as pessoas que vivem nas periferias possuem esse “espírito solidário”, pois nesses espaços também ocorrem corriqueiramente agressões simbólicas e físicas às pessoas LGBTTI, contudo a situação de Bruno emerge algumas relações que ocorrem no âmbito da periferia e que geralmente não são consideradas. Apesar de não me debruçar sobre essa questão é interessante indagar: Quais aspectos o aluno Bruno apresenta para que seja “aceito” pelo grupo dos garotos, sem que com isso tenha a sua masculinidade questionada?

---

<sup>17</sup> Em substituição ao nome do aluno.

Além disso, outra característica de Bruno é a reivindicação de posicionamento da escola diante das agressões que sofreu. Ele exigia que a escola tomasse atitudes que pudessem minimizar as violências, como relatou ao ser questionado sobre como a escola lidava com as situações em que ele era ofendido:

Eu fazia a escola lidar com essas situações, não era nem a escola que lidava. Eu obrigava, eu era xingado, eu já ia lá na diretoria. Eu dizia: “Ó pró Lúcia, tá acontecendo isso e isso. Ou a senhora resolve ou vai ser o jeito eu mesmo. Aí a pró Lúcia, chamava, conversava, tal e tal . Aí era assim eu trazia a briga dentro da diretoria ou então ia acontecer algo pior porque eu não aceitava. E se eu visse alguma cena de racismo ou preconceito eu tomava logo a dor, eu comprava a briga para a mim. Eu fazia a diretoria agir (ALUNO BRUNO).

Enquanto muitas pessoas são silenciadas e disciplinadas no contexto escolar, Bruno por sua vez, conseguia dar um passo a frente e se posicionava, resistia e existia na comunidade escolar. Apesar de eu ter iniciado esse capítulo dizendo que a homossexualidade é a sexualidade que escapa da sala de aula, percebo que as homossexualidades fazem parte das vivências escolares cotidianas, elas atravessam os discursos, os pensamentos e atitudes dos/as alunos/as. Como aponta Ferrari (2010), as homossexualidades estão presentes na sala de aula, sejam como “fatos ou assuntos”. Fatos no caso daquelas salas em que existem alunos/as que se percebem ou são percebidos como homossexuais e assunto quando, mesmo inexistindo esses/as discentes o assunto é levado para a sala de aula, geralmente, sobre um olhar de condenação (FERRARI, 2010).

Esse contexto marca as experiências escolares de praticamente todas as pessoas, sejam elas homossexuais ou não. A negação constante da homossexualidade, paradoxalmente, é uma forma de promoção e até divulgação dela. Pois ao negá-la constantemente, ela atravessa e molda as vivências. Nesse contexto, a forma em que os rapazes se relacionam entre si são reiterações da negação das sexualidades dissidentes, em uma comum negação dos desejos. Por exemplo, o abraço entre dois homens não é algo que ocorre comumente, os cumprimentos são geralmente apertos de mãos que geram maior afastamento dos corpos, contudo, quando o abraço acontece, é marcado pela presença dos “tapinhas nas costas” como uma maneira de reafirmarem a camaradagem e escamotearem o desejo. Ao se tratar de garotas isso não é tão rígido, pois elas podem demonstrar aspectos de sua afetividade umas para outras sem, a princípio, terem as suas sexualidades questionadas. Contudo, essa situação é mudada quando uma garota ultrapassa o limite que é imposto pela sociedade e assume uma identidade lésbica, ou assume um desejo por outra garota, como ocorreu com uma aluna de Santos:

Tinha uma menina que, no primeiro ano dela na escola, ela assumiu que era lésbica e ela se apaixonou por uma professora. Menino, por uma professora [...] que terminou não entendendo na verdade, talvez aquele sentimento que ela dizia nem era um sentimento... eu achava assim que envolvia também família e tudo e terminou vendo naquela professora, assim o que ela gostaria de ter também na família, uma admiração... Mas ela não soube talvez separar e disse que estava apaixonada pela professora. [...] Esse caso foi de tamanho conflito dentro da escola que a professora espalhou para todo mundo dentro da escola e a menina terminou sendo exposta... A menina foi exposta perante todos os colegas professores, perante todos os colegas dela... que quase - quase a menina entrou em um estado depressivo e aí aquilo que muitos autores falam, né? Aquele aluno que está sentando sempre sozinho, no final, lá no canto e ela sempre de cabeça baixa e eu ficava observando. “Meu Deus, fulana sempre foi uma menina assim, por quê? E aí eu fui me aproximando dela, me aproximando, me aproximando e um dia ela falou, né? E eu chamei a diretora e falei e contei o que estava acontecendo. A professora já tinha feito o sensacionalismo dela a ponto de chegar na DIREC [Diretoria Regional de Educação] , na época, e a diretora na época da direc, orientasse a Lúcia que a única pessoa em Jequié que tinha respaldo para fazer a discussão para conversar com a aluna e com a professora era Marcos<sup>18</sup>. Aí Marcos foi chamado na escola e Marcos conversou com ela, né? Com a menina. A menina chorou muito, né? E conversou com ela e conversou com Lúcia depois para que procurasse o que ela gostasse mais de fazer. Ela adorava handebol e terminou até colocando ela na UESB para praticar esporte. Como ajuda mesmo, como auto ajuda. Por que a gente ficou muito preocupado que ela pudesse até praticar o suicídio. Ela terminou um dia falando com a colega, diante do ridículo que ela ficou.” (A PROFESSORA SANTOS).

Sobre essas questões é possível perceber o quanto a pessoa LGBTTI que assume a sua expressão sexual ou de gênero que não está nos parâmetros considerados normais é ridicularizada e exposta. Algumas pessoas que dizem aceitar as homossexualidades/lesbianidades/bissexualidades ditam as formas em que elas são aceitáveis, comumente baseadas em um discurso considerado “politicamente correto”. Assim, são comuns frases como: “tudo bem ser gay, agora precisa desmunhecar tanto?”; “Não tenho nada contra lésbicas, mas elas também não precisam se vestir como se fossem caminhoneiros!”; “Ou se é uma coisa, ou se é outra. Bissexualidade é falta de vergonha na cara ou indecisão”. Falas com esse teor fortalecem o discurso que a homossexualidade não é uma forma válida de vivência sexual, mas caso a pessoa seja orientada sexualmente [para muitos ainda é uma opção] para isso, que o faça em âmbito privado. O que pode incomodar é o confronto direto com as formas não-heterossexuais, as expressões públicas que

<sup>18</sup> Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e orientador dessa pesquisa.

contrariam a norma e sugerem a fragilidade da heterossexualidade enquanto natural. Para os/as sujeitos/as mais conservadores/as isso por si só já é motivo de incômodo, pois como já dito, a heterossexualidade é afirmada a partir da negação das demais sexualidades. Refletir essas questões coloca no cerne da discussão o caráter cambiante das sexualidades, sobretudo, da heterossexualidade, que é considerada como natural. Contudo, se de fato ela fosse natural, haveria necessidades de tanta reiteração, vigilância e estímulos para que as pessoas não escapassem da rota? Ou, dizendo de outra forma que contextualize com a cena narrada por Santos: qual a necessidade que a professora tinha de expor a aluna para a comunidade escolar? Por que aquela professora se sentiu tão incomodada em ser desejada por aquela garota?

Esses questionamentos fazem com que eu, mais uma vez, me aproxime de Guacira Lopes Louro ao dizer:

“[...] como se a homossexualidade [e a lesbianidade] fosse[m] “contagiosa[s]”, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos[as] homossexuais[lésbicas]: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade (LOURO, 2007b, p. 29).

A atitude da professora mostra a necessidade que ela tinha de desvincular a sua imagem da garota lésbica, como uma forma de purificação, em que expondo e entrando no jogo que ridicularizasse a garota, ela se isentasse de ter sua sexualidade questionada. O incômodo da professora, possivelmente, parta da ideia que se ela despertou o desejo em outra mulher há algo “errado” com ela, pois ela, enquanto mulher se produz para ser desejada por homens. Mostrar-se simpática com a garota, possivelmente, a colocaria na posição de semelhante, ao que parece, algo indesejado pela professora. É muito comum o discurso que para defender, ou para ser simpático com as pessoas LGBTTI é preciso fazer parte do grupo, já que a heterossexualidade se constrói com a negação da diversidade sexual. O fato de não negar a homossexualidade ou deixar de designar o lugar da margem para essas pessoas abre precedente para julgamentos sobre a sexualidade dos/as indivíduos/as. Esse argumento é utilizado por muitos/as professores/as para não discutirem a temática, optando, na maioria das vezes, em burlar seu próprio corpo, sua sexualidade, deixando-a “da porta para fora da escola”.

Ademais, meninos e meninas são ensinados desde muito cedo a lidarem com as sexualidades e com os gêneros considerados “destoantes”, aprendem também a

direcionarem “brincadeiras”, piadas, gozações e agressões em uma lógica perversa de classificação identitária. Como diz Miskolci: “[...] ironias, piadas, injúrias e ameaças costumam preceder tapas, socos ou surras” (MISKOLCI, 2013, p. 35).

Além disso, penso que ao ter a sua orientação sexual exposta desta forma para a comunidade escolar, a garota passou a ser enxergada de outra forma, a afetividade que ela expressar por outra garota já não é mais entendida como um comportamento “normal” entre meninas. Conforme eu havia dito anteriormente, ela passa a ser vista pela sua orientação sexual, como se ela fosse desejar todas as garotas, não podendo mais ter com elas vínculo de amizade “desinteressado”. Um discurso muito comum que compõe esse quadro é o de que apenas as pessoas LGBTTI possuem uma sexualidade exagerada para os padrões sociais, como se fossem insaciáveis e que estarão em busca do ato e de parceiros/as sexuais todo o tempo. Elas são reduzidas, na maioria das vezes, às suas sexualidades e gêneros dissidentes, em uma visão heterossexista.

Esse contexto relegou o silêncio e a solidão para aquela garota, a ponto de ela pensar em suicídio. Nesse sentido, é importante continuar desestabilizando o pensamento de que a escola é o lugar apenas das transformações benéficas, em que podem ser promovidas mudanças sociais, como uma porta de esperança diante de um contexto marcado por agressões e dificuldades. Uma escola idealizada. Inegavelmente a escola possui esse caráter transformador. É impossível passarmos por suas estruturas e continuarmos da mesma forma que éramos antes disso. A escolarização é um divisor de águas, ela talha marcas em nossos corpos e personalidades que nos acompanham durante toda a vida. Contudo, essa idealização da escola como propulsora das mudanças sociais camufla os processos perversos que ocorrem nesses ambientes. A escola, muitas vezes, também é o lugar do adoecimento das relações sociais e dos sujeitos, é um dos lugares em que as pessoas são consideradas estranhas e são punidas por isso, como foi o caso dessa aluna.

Nesse sentido, questiono: qual a aprendizagem que a comunidade escolar teve com a atitude dessa professora? Aprenderam a estranhar aqueles/as que desejam pessoas do mesmo sexo. Digo que aprenderam a estranhar porque ninguém é estranho por si só, a estranheza é inventada a partir das pessoas que têm contato com o/a sujeito/a e que utilizam de pressupostos como normas para classificar. Em outras palavras, a professora ensinou que o certo, normal e natural é que os desejos se manifestem pelo outro sexo (considerado como oposto). É preciso então, após essas argumentações, retomar as



palavras com as quais iniciei a reflexão sobre essa temática, mas agora em forma de questionamento: Será mesmo que as nossas escolas não ensinam nada sobre gênero e sexualidade?

### **3.2 “*Ele me mandou tomar naquele lugar*”: Masculinidade e heteronormatividade em jogo**

Para ampliar as discussões suscitadas nesse capítulo, trago o relato de uma situação que observei no primeiro dia em que estive na escola para acompanhar a professora em suas aulas. Utilizarei essa história para direcionar algumas discussões sobre gênero, sexualidade e docência que realizarei nos subcapítulos 2.2 e 2.3. Algumas outras narrativas e cenas serão incorporadas no decorrer das discussões que farei, possibilitando compreender alguns desdobramentos e os discursos que são emitidos nessa escola, contudo essa primeira cena será o eixo direcionador. Assim, estarei retornando a ela em diferentes momentos do texto. Para facilitar a leitura e compreensão do texto me referirei a CENA 1 quando se tratar dela.

\*\*\*\*\*

#### CENA 1:

Cheguei ao portão da escola, enquanto aguardava o funcionário para que tivesse acesso à escola, ouvi ecoar vozes que, aparentemente, eram de rapazes conversando que falavam sobre trivialidades, até que em um dado momento um deles disse repetidamente: “Tu é viado, vei? Tu só pode ser viado!”. O outro retrucou: “Tá doido é? *Lá ele*, Deus é mais!”. Após entrar na escola não consegui avistar quem eram os sujeitos das falas, mas já comecei a pensar nessas questões desde ali... Dirigi-me para a sala dos/as professores/as para aguardar a professora Santos. Ao adentrar o espaço, ela encontrou com um professor, a quem chamarei de Cláudio, e o questionou se ele estava mais calmo. Ele de maneira furiosa disparou a falar sobre a situação de um aluno que estuda no matutino e que lhe agrediu verbalmente o mandando “tomar naquele lugar”. Cláudio indignado relatou que aguardava providência da escola. Salienta também que essa situação já ocorreu com duas outras professoras, mas que com ele seria diferente, dizendo: “por que eu sou homem e não

mulher e não aceitarei ser tratado desta forma”. Santos entrevistou dizendo que era mulher e que mulher também não merece ser maltratada. Por fim, o sinal tocou e ambos foram para suas salas.

\*\*\*\*\*

Parece que quando vamos para a escola com a intenção de encontrar marcas de gênero, sexualidade e etnia, elas se apresentam mais facilmente, contudo, o que muda não é a frequência com que essas situações ocorrem, mas o nosso olhar que se atenta para as situações corriqueiras da rotina escolar. Em outras palavras, ser pesquisador ou pesquisadora do cotidiano escolar é olhar com estranhamento as situações que durante a nossa trajetória escolar foram naturalizadas. Assim, essa situação vivenciada entre o professor Cláudio e a professora Santos, me fez pensar em duas questões que discutirei mais demoradamente no decorrer desse subcapítulo: qual o processo de construção de masculinidade daquele professor? Qual o lugar da mulher/professora no ambiente escolar?

Sublinho que não intento fazer juízo de valor sobre a postura do aluno, me detenho a pensar a produção da masculinidade de Cláudio e, possivelmente, a daquele aluno. Por que ser mandado tomar “naquele lugar” foi uma ofensa tão grande para aquele professor? Por que aquele aluno optou especificamente por aquele xingamento? Por que ao ser questionado sobre uma possível homossexualidade o rapaz, que ouvi antes de entrar na escola, se esquivou com tanta avidez?

Acredito que essas questões estejam ligadas diretamente ao processo de produção da masculinidade desses homens, pois é legitimada socialmente para o homem apenas uma vivência sexual (heterossexual), com apenas uma prática, a de quem penetra, quem “domina”. Ser penetrado é destoar do que é preconizado como masculino, é assumir um lugar tido como de mulher. O professor sequer reproduziu na íntegra a fala do aluno. Ao trocar a palavra “cu” pela expressão “aquele lugar” o docente mostra o quanto a atitude do aluno o afetou e incomodou, a ponto de ele não conseguir ou não julgar pertinente reproduzir esse termo.

Em uma sociedade de limites binários tão bem demarcados penetrar o ânus do homem é extrapolar a barreira do aceito e ter o ânus penetrado (por homens, por mulheres, por objetos etc.) é ter a masculinidade deslegitimada (SOUZA NETO; RIOS, 2015). Esse contexto também é vivenciado por homens que se relacionam sexualmente com outros homens, como concluíram Souza Neto e Rios (2015) em um trabalho no qual pesquisaram

as configurações identitárias de homens que trabalham com prazeres sexuais no centro de Recife. Nesse trabalho eles perceberam que as identidades eram constituídas tendo como parâmetro quem penetrava e/ou era penetrado. Perceberam ainda, que os que apenas penetravam, chamando pelos informantes de “boys ativos”, por não abrirem mão das imposições normativas para a masculinidade eram considerados como viris, superiores, ocupando um espaço oposto ao que é destinado aos “boys bichas”, que transgridem o limite, sendo considerados como inferiores, menos homens, por se deixarem penetrar (SOUZA NETO; RIOS, 2015).

Tedson da Silva Souza (2011) em seu trabalho realizado em banheiros públicos masculinos, a respeito das interações homoeróticas que ocorrem nesses espaços percebeu algumas heterossexualidades que escapam desse padrão e subvertem o que é tido como inadequado para os homens considerados “de verdade”, revelando a fragilidade dos aprisionamentos e das denominações. Contudo, a manutenção da masculinidade hegemônica <sup>19</sup>ainda é preservada nesses sujeitos, pois as vivências eróticas com outros homens só são permitidas no anonimato, reiterando, que aquele tipo de relação não pode ser publicizada, é como se fosse algo sujo e inadequado, que se vier ao conhecimento público colocará em xeque a masculinidade do sujeito.

Assim, por mais que existam homens heterossexuais que se deleitam nas relações anais, no imaginário social, acredita-se que mandar um homem ser penetrado é, para muitos/as, uma ofensa da maior escala, pois deslegitima a sua masculinidade e o aproxima do feminino. Sócrates Nolasco (1995) percebe que para a sociedade contemporânea um homem deve ser percebido pelo seu corpo, gestos e manifestações que são socialmente consideradas como masculinas.

Essas atitudes devem “saltar aos olhos” para que não restem dúvidas que ali existe um homem. Nesse processo de auto-afirmação negar a masculinidade de outro homem faz parte desse jogo, como uma forma de competição, em que para manter o *status* de dominador é preciso também submeter outros machos ao seu poderio. Mandar um homem ser penetrado, em certa medida, é antecipar a penetração anal dele, penetrando muito mais que o seu corpo, a sua “honra”. É uma penetração simbólica que coloca em xeque a masculinidade do homem ofendido. Nesse sentido, ocorre uma sobreposição de

---

<sup>19</sup> Como aponta Connell e Messerschmidt (2013, p. 245): A masculinidade hegemônica se distinguiu de outras masculinidades, especialmente das masculinidades subordinadas. A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens.

masculinidades, em que aquele que penetra, ou xinga fortalece a sua sexualidade ao destituir a do outro. Nesse jogo de masculinidades Roselli-Cruz (2011) diz que:

Se alguém é xingado assim e ainda de “viado”, é necessária uma resposta imediata para negar essa designação. Se não negar, confirma o xingamento. E a negação pode ser feita com uma troca de xingamentos e/ou com agressão física [...] Se a defesa for feita com xingamentos trocados, ganhará aquele que atribuir ao outro o maior número de ofensas em grau mais expressivo e em maior quantidade. Quem souber menos palavras perde o jogo (ROSELLI-CRUZ, 2011, p. 82-83).

Talvez, por isso o aluno escolheu essa “ofensa” para se dirigir ao professor, pois o mandando tomar “naquele lugar” foi o mesmo que dizer “seja penetrado, assim como uma mulher é”. Essa aproximação com o feminino gera desconforto, inclusive para esses homens é uma forma de ter a sua masculinidade descaracterizada, pois uma das premissas da masculinidade “ideal” é o afastamento de tudo que é feminino, em uma negação insistente dos aspectos que possam aproximá-los de serem lidos como mulheres.

Falar em masculinidades e heterossexualidades é abordar ao mesmo tempo gênero e sexualidade, que apesar de tratarem de questões diferentes, se embrenham, se relacionam e, são, em muitos casos, interdependentes. Como afirma Louro (2009, p. 91): “temos de reconhecer que sexualidade e gênero estão profundamente articulados, talvez mesmo, muito freqüentemente, se mostrem confundidos”. Assim, falar em ser “homem de verdade”, ou “mulher de verdade” traz nas entrelinhas a heterossexualidade enquanto algo dado, como diz Weeks (2007, p. 70): “Não são muitas as pessoas que podemos ouvir afirmando “eu sou heterossexual”, porque esse é o grande pressuposto”.

Segundo Miskolci (2013) há três conceitos importantes nessas produções que carregam a ideia da heterossexualidade enquanto natural e caminho para todas as pessoas:

Heterossexismo é a pressuposição de que todos são, ou deveriam ser, heterossexuais [...]. A heterossexualidade compulsória é a imposição como modelo dessas relações amorosas ou sexuais entre pessoas do sexo oposto [...] A heteronormatividade é a ordem sexual do presente, fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo (MISKOLCI, 2013, p. 46-47).

Em outras palavras, é um ciclo formado por quatro etapas: acreditar, investir, vigiar e punir, que ocorre concomitantemente. A crença de que todas as pessoas são ou deveriam ser heterossexuais é a propulsora desse ciclo e, ao crerem nisso as pessoas investem na

produção de heterossexuais em todos os espaços de sociabilidade como algo legítimo. Há um investimento na produção dos nossos desejos. A vigilância também marca os corpos para evitar que eles escapem desse processo, somos todos/as produzidos para em maior ou menor escala vigiar a sexualidade do/a outro/a percebendo aqueles/as que escapam da idealização social, que são “diferentes”. Já falamos até em *gaydar*<sup>20</sup>, como se fosse uma capacidade “natural” de identificação de homossexuais. Por fim, aqueles/as que destoam são punidos e sofrem penalidades que vão do simbólico ao físico.

Esse contexto dá legitimidade a heterossexualidade enquanto orientação sexual, de forma que invisibiliza as demais possibilidades de vivências sexuais e, mais do que isso, elas se tornam sinônimo de ofensas e insultos. As pessoas questionadas sentem a necessidade de se defenderem, porque elas entendem as sexualidades dissidentes como um xingamento, uma acusação de desvio de rota “natural”. Isso é comum de ocorrer com os marcadores sociais das diferenças. Por exemplo, em uma aula de uma turma de Educação de Jovens e Adultos - EJA, a professora Santos iniciou dizendo para os/as alunos/as que discutiria sobre intolerância. Após fazer uma introdução e apresentar um texto de sua autoria, disse para um deles: “Imagine você no lugar de uma pessoa negra, de religião de matriz africana, homossexual e pobre” e o aluno logo respondeu: “tá brabo, tá ruim!”; “Aí detonou a pessoa”. A professora pediu que o aluno explicasse essas expressões e ele disse: “o que eu quero dizer é que eu não queria estar no lugar dessa pessoa... ele é isso, ele escolheu isso!”. Santos problematizou a fala do aluno apontando que, em maior ou menor escala, todos nós somos marcados/as e estigmatizados/as na sociedade contemporânea. Por fim, ela questionou: “quem é que estuda a noite?”. Após um silêncio ela rompeu dizendo: “O filho do trabalhador, o negro, o descendente do negro. Vocês precisam perceber quem são”. Após dizer isso, tocou o sinal e a aula foi finalizada.

Neste caso, o aluno que foi questionado pela professora Santos entende os aspectos das diferenças enquanto formas indesejáveis de viver, significando esses adjetivos a partir das formas em que são tratadas as pessoas que são marcadas como diferentes. Acumular vários atributos considerados como marginais é colocar a pessoa em uma espécie de inferno social, em que os marcadores da diferença se juntam em arranjos interseccionais, gerando graus diferentes de exclusões. O referido aluno compreende também que esses marcadores são escolhas, que ser diferente é, de algum modo, voluntário. Esse discurso

---

<sup>20</sup> Expressão utilizada para designar as pessoas que possuem uma espécie de radar para identificar homossexuais. Essa possível identificação do outro é baseada sobretudo nas construções sociais de comportamentos esperados para gays.

pode ser perigoso, pois fomenta, muitas vezes, a ideia que ser diferente é sempre uma escolha, portanto, pode ser mudada e pode ser escolhida outra forma de viver, fundamentando as práticas de alguns sujeitos e instâncias que investem arduamente no retorno dos/as dissidentes para o caminho “normal/natural”. Tomaz Tadeu da Silva (2009) discute os perigos em compreender uma determinada identidade enquanto normal/natural:

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, "ser branco" não é considerado uma identidade étnica ou racial. Num mundo governado pela hegemonia cultural estadunidense, "étnica" é a música ou a comida dos outros países. É a sexualidade homossexual que é "sexualizada", não a heterossexual. A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade (SILVA, 2009, p. 83).

Ainda pensando nas afirmações do aluno, saliento a importância de problematizar a produção das diferenças, ou melhor, percebo a necessidade de questionar as normatizações, desestabilizando o caráter natural que é empreendido nessas assertivas. Porque, geralmente, a norma é considerada inquestionável, ela se encerra na sua ideia de naturalização. Nesse sentido, é interessante indagar: por que as normatizações não são consideradas escolhas? Por que há tantos estudos e investimentos em descobrir a “causa” das diferenças sobretudo sexuais e eles praticamente inexistem ao se falar das padronizações?

Assim, mais importante do que descobrir como surgem as dissidências sexuais, é perceber os regimes de verdade que operam nessas produções discursivas sobre as diferenças e as identidades.

### 3.3 - *“Se você não quer se esclarecer, minha filha, é um problema seu, agora você me respeite como profissional. Quem está falando aqui é uma profissional!”: Docência e gênero*

A frase com a qual inicio esse subcapítulo foi proferida pela professora Santos ao ser desacatada por uma aluna por estar discutindo as diferenças em sala de aula. Julgo pertinente iniciar dessa forma, pois ela diz de uma questão que desejo centralizar nessa parte do texto: a profissionalização da docência feminina, ou em outras palavras, a descontinuidade de um processo representativo que instituiu a docência feminina como uma extensão da maternidade.

Essa categoria emergiu a partir da **cena 01** (p. 128), protagonizada pela professora Santos e pelo professor Cláudio descrita no início desse capítulo, pois uma das questões que ele apresenta é a posição [subalterna] da mulher, de maneira mais específica da mulher-professora no ambiente escolar. Na fala do professor é possível perceber que para ele o lugar da mulher é diferente daquele designado ao homem. No entanto, essa percepção das diferenças o leva a pensar esses lugares como desiguais, deixando implícito que a violência realizada pelo aluno era até aceitável quando realizada com professoras, mas com ele, era inadmissível por ser homem.

A fala de Cláudio está carregada de marcas de discursos que foram construídos no decorrer da história educacional. Por mais que hoje a docência seja uma atividade majoritariamente desenvolvida por mulheres, o processo de inserção delas na carreira docente foi marcado pelas percepções sociais de gênero. Afinal, normatizou-se que a mulher é “naturalmente” um ser doce, meigo, que acalenta e aceita todas as situações passivamente e era esperado [acredito que ainda seja] que as professoras mantivessem essa característica para que não se afastassem completamente do que era/é designado para as mulheres, já que no século XIX realizar trabalhos fora de casa era algo que destoava do feminino. Dessa forma, era almejado que a docência constituísse uma extensão da maternidade, destacando o cuidado e apoio aos/às alunos/as/filhos/as, enquanto ao professor cabia ensinar o conhecimento e exercer autoridade (LOURO, 1997). As mulheres foram [mais uma vez] silenciadas nesse processo histórico como afirma Louro (1997):

Quem falou sobre as mulheres professoras, quem construiu e difundiu com mais força e legitimidade sua representação foram os homens: religiosos, legisladores, pais, médicos. Elas foram muito mais objetos do que sujeitos dessas representações. Para elas, sobre elas, em seu nome

foram escritos poemas, pintados quadros, feitos discursos e orações; criaram-se caricaturas e símbolos, datas e homenagens, cantaram-se canções (LOURO, 1997, p. 103).

Apesar de serem professoras e conseguirem desviar um pouco da rota designada como adequada para as mulheres, elas não foram desvinculadas das marcas atribuídas às outras mulheres no decorrer histórico, em que foram (e muitas vezes, são) vistas como o ser que deriva, diferindo em “graus de perfeição” dos homens. Assim, era entendido que as estruturas sexuais que os homens apresentavam externamente, também eram apresentadas por mulheres internamente e que por uma falta de “perfeição” elas não conseguiram externalizar essas estruturas. Esse posicionamento foi durante muito tempo defendido e reiterado pela ciência, que dotada de autoridade, atribuiu a esse pensamento o valor de “verdade”. Após um processo complexo e histórico passou-se a pensar em dois sexos **opostos**, carregando em si as marcas da dicotomia em uma clara relação de disparidade e oposição, em que um elemento institui e o outro deriva, respectivamente: macho e fêmea; homem e mulher; masculino e feminino. Os corpos que derivam parecem não possuir lugares próprios, são designados aos não-lugares (LOURO, 2009).

Beauvoir (1970) refletiu sobre estas questões percebendo os processos de aprendizagens sociais, questionando o determinismo biológico, em sua obra *O Segundo Sexo*:

O homem é pensável sem a mulher. Ela não, sem o homem. Ela não é senão o que o homem decide que seja; daí dizer-se o “sexo” para dizer que ela se apresenta diante do macho como um ser sexuado: para ele, a fêmea é sexo, logo ela o é absolutamente. A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro. A categoria do Outro é tão original quanto a sua própria consciência (BEAUVOIR, 1970, p. 10-11).

Nesse contexto de desigualdades o movimento feminista no Brasil ganhou força em 1890 com o movimento *sufragista*, que lutava para que as mulheres tivessem direito ao voto, algo que só foi conquistado com a constituição de 1934, mais de quatro décadas depois (MEYER, 2013). Outras demandas também faziam parte da luta dessas mulheres, como o direito à educação, à condições dignas de trabalho, à liberdade, ou seja, havendo desde o início uma pluralidade dentro do movimento, que como aponta Guacira Lopes Louro (1997), sempre teve como foco principal as relações [desiguais] de poder, baseadas em uma visão polarizada de homem (dominador) e mulher (dominada). Contudo, os



estudos sociais trazem novas perspectivas sobre essa questão, emergindo as diversas formas de resistência de mulheres e a significativa perda de exercício do poder dos homens no decorrer da história.

O domínio feminino sobre o campo da docência é um exemplo disso, outros exemplos podem ser tomados, como as mulheres camponesas que transgrediam as normas e trabalhavam fora do lar, nas lavouras para garantir a subsistência delas e de suas famílias. Ou seja, nessa perspectiva não dá para pensar em uma relação de poder em que a submissão é algo constante e sem resistências, em toda a história houve mulheres que resistiram, antes mesmo da ascensão do movimento feminista. Assim, baseados principalmente em Foucault esses estudos culturais percebem o poder como algo multidirecional, não sendo “aprisionado/apropriado” por uma pessoa ou grupo durante todo o tempo. Há, portanto, exercícios de poder, uma relação baseada em movimentos, resistências. O poder é constituído no jogo do ir-e-vir, nos avanços e recuos e por mais que haja um padrão hegemônico, aqueles/as que não estão nesse padrão não são anulados/as como sujeitos/as, participando também, de alguma forma, dessa relação. Como é o caso da professora Santos ou do aluno Bruno, eles se embrenham nas disputas por poder e usar estratégias para driblar as imposições sociais (MEYER, 2013; LOURO, 1997; FOUCAULT, 1988).

A luta pela diminuição das desigualdades de gênero foi, como já dito, o estopim das lutas feministas, no entanto, houve a necessidade de perceber as diferenças dentro do próprio movimento, rompendo com a imagem de uma mulher generalizada que representava as demandas de todas as mulheres. Como aponta Louro (1997):

A diferença entre as mulheres, reclamada, num primeiro momento, pelas mulheres de cor, foi, por sua vez, desencadeadora de debates e rupturas no interior do movimento feminista. Com o acréscimo dos questionamentos trazidos pelas mulheres lésbicas, os debates tornaram-se ainda mais complexos, acentuando a diversidade de histórias, de experiências e de reivindicações das muitas (e diferentes) mulheres (LOURO, 1997, p. 45).

Nesse sentido, o movimento feminista avançou reconhecendo a diferença e a valorando como um atributo positivo, implodindo a ideia que igualdade e diferença são conceitos dicotômicos e inconciliáveis. Contudo, é importante percebermos que a diferença existe a partir de um referencial, o que [também] caracteriza uma relação de poder, que na

maioria das vezes, secundariza as pessoas que são marcadas dessa forma. Nas palavras de Dias (2014):

A adoção do **conceito** de gênero no âmbito dos estudos de mulheres e feministas tornou o **gênero** como campo científico. O conceito de gênero é compreendido como um divisor de águas para outra fase distinta da primeira onda do feminismo, e anunciador, de certa forma, da valorização significativa do diferencialismo, da afirmação política das diferenças, dos processos identitários e de igualdades; ou seja, o conceito chama a atenção para a diversidade ou as **diferenças dentro da diferença** (DIAS, 2014, p. 57, grifos do autor).

Nessa direção, o texto de Joan W. Scott (2012) intitulado *Os usos e abusos do gênero* parte da inquietação da autora sobre as discussões a respeito de gênero. Inicialmente ela relata que nos últimos anos havia perdido o interesse em discutir gênero, por acreditar, que de alguma forma, a discussão e o conceito já havia se tornado parte do vocabulário comum, como uma questão resolvida que não coubessem maiores intervenções. De fato, essa discussão adentrou diversos espaços e instâncias nas últimas décadas, mas também se tornou motivo de muito dissenso e controvérsia, não sendo possível estabelecer um único significado para gênero como aponta a autora: “[...] as palavras têm histórias e múltiplos usos. Elas não só são elaboradas para expressar certas concepções, mas elas também têm diferentes efeitos retóricos” (SCOTT, 2012, p. 331). Assim, é possível perceber que os significados que perpassam a palavra gênero são diversos e ocupam espaços diferentes dependendo da instância e dos grupos que a utilizam.

A autora ainda coloca em pauta também o principal argumento utilizado para diferenciar homens e mulheres, a partir da leitura de um manual de instruções preparado para estudantes que pleiteavam vagas no bacharelado em ciências biológicas. Apesar de o material didático possuir uma unidade que tinha como título “Tornar-se homem ou mulher” frase baseada no texto de Simone de Beauvoir, as explicações que foram dadas para esse processo de produção foram basicamente biológicas a partir das operações cromossômicas e de hormônios. Por mais que o conteúdo fosse biológico, apenas a única menção que houve a palavra gênero foi motivo de manifestação de um grupo católico que considerou que as informações veiculadas negavam as diferenças entre homens e mulheres colocando em xeque os pressupostos da sociedade contemporânea.

Esse processo fez com que Scott percebesse que “em vez de torna-se mais claro ao longo do tempo, gênero se tornou mais impreciso; o lugar de contestação, um conceito disputado na arena da política” (SCOTT, 2012, p.331), rompendo com a ideia que

apresentou no início do texto que havia uma forma convencional para significar o termo gênero, gerando novo interesse em discutir essas questões.

Nesse sentido, ao entrar no campo de disputa da diferenciação sexual o termo gênero assume diferentes significados de acordo com as instâncias e os grupos que o utilizam, se tornando um constante lugar de contestações e questionamentos, de alguma forma atendendo os propósitos para os quais foi criado: gerar questões, desestabilizar a norma e a normalidade, possibilitando novos olhares e diálogos para as questões cotidianas.

Essas informações nos ajudam a pensar no âmbito dessas relações de poder em que os gêneros são instituídos, percebendo os contextos sociais em que os papéis são designados para cada pessoa de acordo com seu gênero, no qual, a “lógica” que rege o pensamento contemporâneo é que Sexo – Gênero – Sexualidade são itens intrínsecos e naturais, ou seja, o sexo determinado unicamente pelo órgão genital aciona automaticamente o gênero e, conseqüentemente, a sexualidade (heterossexual), privilegiando uma abordagem altamente biológica. A ruptura dessa sequência linear é algo ainda inaceitável para muitos/as e que gera um contra movimento. Apesar de os avanços epistemológicos sobre os gêneros, ainda a estes é atribuída uma base biológica que o antecede (sexo), gerando o entendimento de que o sexo é aquilo “dado” naturalmente e o gênero seria o comportamento e atitude que a cultura inscreve nos corpos sexuados. Esse conceito, no entanto, foi ressignificado por teóricas pós-estruturalistas como aponta Dagmar Meyer (2013):

As abordagens feministas pós-estruturalistas se afastam daquelas vertentes que tratam o corpo como uma entidade biológica universal (apresentada como origem das diferenças entre homens e mulheres, ou como superfície sobre a qual a cultura opera para produzir desigualdades) para teorizá-lo como um construto sociocultural e linguístico, produto e efeito de relações de poder. Nesse contexto, o conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (MEYER, 2013, p. 18).

Assim, o conceito de gênero, nessa perspectiva, se afasta das análises dos papéis/funções sociais que são atribuídos a mulheres/homens, que geram um pressuposto biológico. A perspectiva pós-estruturalista investe na compreensão da manutenção,

produção e reprodução que diversas instâncias, agentes e leis empreendem na produção dessas diferenças. Isso, no entanto, não possibilita dizer que essa perspectiva desconsidera a materialidade dos corpos, mas que ela volta o olhar para os processos que significam essa materialidade, como aponta Butler (2007, p. 153): “A diferença sexual [...] não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas”.

Essas práticas discursivas produzem corpos, os significam e designam lugares para eles, como o enunciado [re]produzido pelo professor Cláudio, que carrega um discurso sexista, colocando as mulheres professoras em um [sub]lugar em relação aos homens professores (cena 01, p. 128), dizendo que aquilo que ele não aceita por ser homem pode ser aceito pelas mulheres. Se por um lado esses discursos evocados constroem a identidade docente feminina como uma “mãe espiritual”, acolhedora das agressões dos seus filhos-alunos, por outro, são várias as vozes femininas que crescem na reivindicação de igualdade, inclusive na docência enquanto profissionalização. Pode observar isso em diversos momentos na escola e na entrevista, por exemplo, ao ver a professora Santos levando as discussões sobre desigualdade de gênero para a sala de aula e uma aluna a interrompendo disse: “Eu sou mulher, mas eu faço tudo que um homem faz” e a professora abriu um largo sorriso e em apoio disse: “Eu também faço tudo que um homem faz, então não tem razão para haver desigualdades”.

O desejo por tratamento igualitário é um aspecto importante na docência da professora Santos, ela alia isso a sua busca em ser percebida enquanto uma profissional, reivindicando em diversos momentos essa identificação. Como é possível perceber nesse trecho relatado em que a professora Santos contou como agiu ao ser afrontada por uma aluna que estava lhe desrespeitando por discutir marcadores sociais da diferença:

[...]você me respeite, por que **eu sou uma profissional** e eu não tenho que dar satisfação a você, por que **eu faço o meu trabalho dentro do profissionalismo**, eu não estou aqui para fazer trabalho, para fazer nada para satisfazer alguém, **eu estou aqui para fazer meu trabalho como professora, como educadora** (PROFESSORA SANTOS).

Ao dizer a sua aluna que a sua prática pedagógica não tem a função de agradar, a professora contribui com a ruptura do perfil historicamente associado à docência feminina. Isso por si só desestabiliza os diversos discursos que produzem a mulher e, conseqüentemente, a professora como ser dócil e disciplinado, que deve agradar, sejam seus familiares, marido ou filhos/as e alunos/as. Dessa forma, a professora reitera em

diversos momentos da sua fala o profissionalismo da sua docência, deixando nas entrelinhas que talvez haja uma postura docente que é socialmente considerada profissional. Nesse sentido, fica o questionamento: o que é ser um/a professor/a profissional? O que diferencia um/a professor/a profissional, de um docente que não tem essa característica?

As respostas para esses questionamentos podem ser baseadas em diversos aspectos e possibilitam muitas reflexões, de acordo com o entendimento individual do que vem a ser um professor/a ou um professor/a-profissional para cada um/a. Contudo, ao pensar essas questões, a professora vincula o profissionalismo docente ao fato de levar as informações sócio-culturais para seus alunos, principalmente, aquelas que geralmente escapam do estabelecido no currículo formal, proporcionando aos/as discentes um ensino crítico das estruturas sociais que estão diretamente envolvidas em suas vivências. Dessa forma, a docente responsabiliza os/as seus/suas colegas por se eximirem de levarem as questões da diferença em suas práticas pedagógicas:

[...] não é o aluno o problema. O problema é o profissional, que não se prepara e não faz a discussão [...] a minha percepção é, realmente, o que Edgar Morin falou... os professores precisam estudar, se preparar. Quem precisa de educação são os professores. Por que os professores, em sua maioria estão despreparados para ir para a sala de aula (PROFESSORA SANTOS).

O desejo da professora Santos é o de realizar movimentos de mudanças, se aproximando do que nos diz Louro (1997): “[...] Construindo formas organizativas novas, professores e professoras passam a se constituir diversamente, afastando-se, em parte, do caráter sacerdotal da atividade e buscando dar a essa atividade uma marca mais política e profissional”. Contudo, esse processo de vicissitude afeta a sociedade, de modo, que outras organizações sociais podem ser construídas na contemporaneidade, em um processo nunca unificado, marcado pela presença constante dos embates discursivos. Assim, de um lado estão os/as conservadores/as que lutam pela “tradição” e imutabilidade das coisas, do outro, está o grupo sedento por transformações e movimentos.

Nesse jogo de significações soma-se a expressiva presença nos últimos anos de propagandas que destacam a importância dos/as professores/as na produção de uma sociedade mais igualitária, democrática e “justa”. Dentre elas, me lembro especialmente de uma campanha realizada em 2011, promovida pelo movimento Todos Pela Educação -

TPE que era acompanhada pela música *um bom professor, um bom começo* de Max Haetinger, que tem a seguinte letra:

A base de toda conquista é o professor  
 A fonte de sabedoria, um bom professor  
 Em cada descoberta, cada invenção  
 Todo bom começo tem um bom professor  
 No trilho de uma ferrovia...(um bom professor)  
 No bisturi da cirurgia...(um bom professor)  
 No tijolo, na olaria, no arranque do motor  
 Tudo que se cria tem um bom professor  
 No sonho que se realiza...(um bom professor)  
 Cada nova ideia tem um professor  
 O que se aprende, o que se ensina...(um professor)  
 Uma lição de vida, uma lição de amor  
 Na nota de uma partitura, no projeto de arquitetura  
 Em toda teoria, tudo que se inicia  
 Todo bom começo tem um bom professor  
 Tem um bom professor

Se por um lado, essas propagandas visam a valorização do magistério, por outro, nesse tipo de material, é produzido um perfil idealizado de professor/a, pois não se fala apenas em um/a professor/a, mas em um bom/boa professor/a, dando a estes profissionais a responsabilidade pelas mudanças sociais, como se fossem “salvadores/as da pátria”, ou ao menos, que eles/as sejam os/as formadores/as desses/as “heróis e heroínas”. Como nos diz Ferrari e Castro (2013):

[...] esse personagem caricato das campanhas veiculadas na mídia, tornou-se o grande responsável pelas transformações necessárias pelas quais a sociedade deve passar. É possível pensar que se produz um tipo de representação cultural do ‘ser professor’, que se mistura àquelas elaboradas em outros contextos. As imagens e representações em torno da figura do/a professor/a são construções discursivas, sustentadas por relações de poder e colocadas em disputa (FERRARI; CASTRO, 2013, p. 307).

Em consonância com essa direção, a professora Santos reflete dizendo:

A educação é um desafio mesmo, por que é muito fácil chegar e falar somente sobre o descobrimento do Brasil, aquelas coisinhas, que a gente sabe repetitivas, desde a quarta série, vai para o ensino fundamental II continua repetindo as mesmas, vai para o ensino médio, continua repetindo... É muito fácil a repetição, **o desafio da educação está é aí**

nessas propostas e que a gente sabe que a gente tem muitos colegas que preferem não bater de frente, não ir para esse debate, por que é mais cômodo e é por isso que nós estamos com essa sociedade desinformada que não sabe quais são os seus direitos, que não cumpre com os seus deveres e que continua fazendo de conta (PROFESSORA SANTOS).

O discurso panfletário que idealiza o profissional docente também é reproduzido pela professora Santos, que articula esses enunciados ao seu entendimento do que é ser um/a bom/a profissional-docente. Assim, além de entender que a educação tem a função de desestabilizar as vivências dos/as sujeitos/as, rompendo com a práxis educativa baseada na repetição progressiva de conhecimentos, a professora considera os/as docentes como importantes agentes nesse processo transformador e ela os/as responsabiliza por, muitas vezes, se eximirem de assumir essa postura. Por acreditar nisso a professora Santos propôs realizar, em parceria com o GEPGS uma formação para os docentes, como será apresentado no próximo subcapítulo.

### **3.4 – “Por que é um desafio a ele próprio, porque quem tem que primeiro ser desafiado é ele”: os avanços e retrocessos no fazer docente**

Pude perceber no período em que estive na escola e nas entrevistas realizadas com a professora Santos que além de reivindicar ser vista como profissional, como já discutido, a docente desejava expandir as discussões sobre as diferenças em sua escola, possibilitando que outros/as professores/as também levassem esses aspectos para as suas práticas educativas. Esse aspecto também foi visualizado pelo aluno Bruno que disse:

Eu acho que Santos... Ela levava mais para a sala de aula, mas eu via nela o desejo de levar aquilo para a escola, tipo um projeto tipo cultura afro, que discutisse sobre a cultura afro, sobre a sexualidade. Eu vi aquele desejo dela em trazer, mas ela não tinha esse apoio. O suporte da escola, dos outros professores. Se ela tivesse eu acho que seria ótimo (ALUNO BRUNO).

Em uma de nossas conversas informais a professora Santos relatou que tentou realizar um trabalho formativo para a comunidade escolar sobre as questões de diversidade de gênero e sexual, a fim de que mais professores/as também trabalhassem com a temática em sua escola.

O primeiro encontro da formação ocorreu durante a jornada pedagógica, em março de 2015, havendo uma participação expressiva dos/as docentes, bolsistas do Pibid e também da equipe gestora da escola, talvez essa participação massiva ocorreu por ser uma atividade obrigatória para todos/as da instituição. Naquele encontro foi exibido o curta-metragem *Vestido Nuevo (2007)*, do diretor e roteirista espanhol Sergi Pérez, que já foi citado nesse trabalho como um artefato cultural que ajuda a discutir as questões de gênero. Após a exibição, houve debates sobre diversidade de gênero e seus atravessamentos no espaço escolar.

O segundo encontro aconteceu em abril, no período noturno, pelo fato de muitos/as professores/as não terem disponibilidade no diurno. O grupo responsável pela formação fez essa tentativa, na esperança de que mais pessoas participassem do encontro, mas apenas duas professoras participaram. Neste dia foi exibido o curta-metragem brasileiro *Eu não quero voltar sozinho (2010)* do diretor Daniel Ribeiro. O curta metragem conta a história de Leonardo, um adolescente cego que se apaixona por Gabriel, um novo aluno da mesma escola que também se interessa por Leonardo. Nesse ínterim, Leonardo tem de lidar com o ciúme de sua amiga Giovana.

No terceiro dia, ocorrido em maio, houve a apresentação do filme *Orações para Bobby (2009)*, dirigido por Russell Mulcahy. O longa-metragem conta a história de Bobby, um garoto que se suicida muito jovem por não conseguir lidar com a rejeição da família, especialmente da mãe, em relação à sua homossexualidade. A repulsa da mãe em relação à homossexualidade do filho é pautada no discurso religioso cristão. Neste dia o número de professoras/es também foi pequeno, apesar de a diretora ter marcado uma reunião no mesmo horário com alguns/as professores/as e todos/as estivessem presentes, porém após o término da reunião, nenhum/a deles/as quis participar do encontro formativo.

Este foi o último dos encontros ocorridos, talvez a baixa adesão por parte dos/as docentes tenha desestimulado a continuidade do trabalho. De qualquer forma, os momentos tocaram as pessoas que os vivenciaram. Nesse sentido, ainda pensando essa formação idealizada pela professora utilizei alguns aspectos das suas narrativas para ensaiar reflexões.

No primeiro encontro, após a apresentação do vídeo, o professor Cláudio se posicionou veemente contrário as discussões de gênero como aponta a professora Santos:

[...] Depois que assistiram o curta-metragem, [uma representante do grupo de pesquisa] solicitou que os/as presentes falassem sobre seus



olhares a respeito da temática. Era o olhar dos professores. Foi quando o professor [Cláudio] “explodiu” dizendo que ele não concordava com aquilo, que era uma coisa da mídia e que a Globo agora estava exibindo “gays bonzinhos”. Ele disse ser evangélico e que não concordava com essas atitudes; ainda relatou que ele e os pastores não concordavam, pois eram fundamentalistas e que tudo isso era uma falta de respeito. Todos os presentes ficaram calados, foi quando uma colega perguntou ao professor “se aquele garoto fosse seu filho, o que ele faria? Perguntou duas vezes e ele silenciou. Naquele momento o meu sentimento foi de surpresa, raiva, insegurança, nervosismo, fiquei alguns segundos muito insegura. A ministrante retomou o diálogo, mas o professor não deixava ela falar, até o momento em que eu pedi a palavra e disse: “o seu tempo terminou, professor” (PROFESSORA SANTOS).

As primeiras interpretações que me vieram à mente é que a fala do professor é permeada do discurso religioso, algo comum nas pessoas que se colocam contrárias às discussões de gênero e sexualidade e para isso ele utiliza do lugar de autoridade que lhe é dada pelas igrejas protestantes. Todas as entrevistas realizadas apontaram os discursos protestantes como amarra para a inserção e continuidade das discussões a respeito das diferenças na escola, demonstrando o quanto esses discursos estão presentes na vivência escolar e como interferem na constituição dos currículos ensinados.

Ao se posicionar enfaticamente enquanto evangélico e fundamentalista, usando esse argumento para justificar a sua objeção às discussões propostas pela equipe formadora, o professor encerra a sua fala na autoridade desse discurso. Essa é uma marca do discurso protestante fundamentalista. Na maioria das vezes, se encerra em si próprio, utilizando aspectos bíblicos e religiosos que estão diretamente vinculados ao que essas pessoas consideram como sagrado, em um processo de constante retroalimentação. Essa sacralização se soma a hegemonia das religiões judaico-cristãs finalizando assim o discurso. Em outras palavras, as pessoas que utilizam os discursos provenientes das instituições protestantes fundamentalistas, geralmente, não aceitam serem questionadas, por entenderem que essas questões estão fora do campo da razão. Assim, “as verdades” veiculadas e produzidas nesses espaços são reverberadas por esses/as sujeitos/as com um caráter próprio de inquestionabilidade. Como também percebe Antônio Peña-Alfaro (2005):

Identificada a fonte do discurso como proveniente da parte de Deus, este discurso se reveste de uma autoridade divina, e apela à autoridade de Deus, fala sempre em nome de Deus, suas palavras se revestem desta mesma autoridade, de onde provém sua força discursiva e sua capacidade de convencimento. Este talvez seja o elemento mais importante para dar ao discurso religioso a ênfase retórica da qual é investido para conseguir os efeitos e produção de sentido desejados pelos pregadores religiosos

nas suas mensagens dirigidas ao público escolhido. Este apelo à autoridade usa o texto bíblico como suporte, caracterizado como palavra de Deus, sendo a base da pregação religiosa e sua principal fonte de autoridade (PEÑA-ALFARO, 2005, p. 57-58).

Não quero dizer com isso que todas as pessoas que participam das religiões protestantes [re]produzem esses discursos, até por que, acredito que ao se tratar de organizações sociais não existam homogeneizações absolutas e certamente há pessoas que, mesmo participando dessas religiões, defendem outros posicionamentos. Contudo, saliento que esses espaços, na maioria das vezes, investem fortemente na construção discursiva da demarcação de lugares, produzindo e fortalecendo práticas discriminatórias.

Além disso, ao entender a presença de “gays bonzinhos” na mídia como algo que se distancia da sua leitura do que é “verdade”, o professor Cláudio dicotomizou a expressão como se as sentenças fossem opostas, entendendo que gays bons não existem. Ou seja, o professor critica a mídia por produzir uma imagem positiva da homossexualidade, quando, no seu entendimento, a homossexualidade é algo ruim. Ao associar a homossexualidade ao mau-caratismo ele diz também que para ser bom é preciso ser heterossexual, ser gay, por si só, para esse docente, já é sinônimo de ser alguém ruim. Ele também reitera que há um incentivo ou investimento por parte das mídias televisivas em colocar a homossexualidade como uma possibilidade de vivência da sexualidade, é perceptível que isso incomoda os discursos normativos pautados na heteronormatividade. Dialogar sobre as ditas minorias sexuais, no caso, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros e intersexuais no espaço escolar é entendido pelo professor como falta de respeito. Este desrespeito se refere a não seguir uma determinada lógica e moral fundamentada no discurso judaico-cristão que compreende as outras expressões de gênero e sexualidade como demoníacas, antdivinas e contrárias aos valores da “família tradicional”. Em outras palavras, faltar com o respeito é não venerar ou obedecer esse discurso religioso (NATIVIDADE; OLIVEIRA, 2013).

Muitas vezes dá a impressão que falar de homossexualidade ou de sexualidades dissidentes só interessa às pessoas que participam desse grupo. Algumas/ns professoras/es usam desse argumento para não trabalharem com essas questões, ou sequer, mostrarem-se simpáticos/as às homossexualidades, por medo de serem percebidas/os como participantes do grupo ou de serem acusadas/os de estar incentivando seus/as alunos/as a vivenciarem sexualidades “desviantes”. Nesse sentido, a professora Santos disse ter sido questionada por realizar esse tipo trabalho: “Os alunos, as vezes, eles perguntam se eu sou lésbica, né?”

Por eu defender... Mas eu acho que tudo está vinculado à educação mesmo...” (PROFESSORA SANTOS). Nesse sentido, Louro (2008) interpõe que:

Precisamos reconhecer que a homossexualidade não é uma questão ou um assunto que interesse apenas a uma minoria. As distintas formas de viver a sexualidade interferem umas nas outras, são interdependentes. Provavelmente os conservadores estão com razão quando dizem que, nos dias de hoje, há uma espécie de “celebração” de homossexuais e que isso está “afetando a família” (LOURO, 2008, p. 98).

Assim, cabe questionar: com essa expansão das pessoas que assumem outras formas de vivências sexuais, quem, de fato, é ameaçado/a? Se a família “tradicional” é natural e caminho para todos/as, por que é preciso um controle e aversão às outras formas de arranjos familiares?

Por outro lado, é interessante perceber no momento da discussão sobre o curta, como a colega inquietou Cláudio quando lhe perguntou sobre a possibilidade de Mário ser seu filho. O silêncio foi a resposta dada pelo professor. A professora problematizou estas questões ao se colocar daquela maneira, aproximando aquilo que o professor expressava com repúdio da vivência dele, proporcionando a reflexão. Esse aspecto revela que há posicionamentos sobre diversidade de gênero e sexual que desestabilizam as normatizações e que também estão presentes nos ambientes educacionais.

Perguntas como essas são comuns de ocorrerem em processos formativos de professores/as. No entanto, diferentemente do professor Cláudio que se silenciou, muitas vezes as/os professoras/es argumentam que aceitariam seus filhos, mas não desejariam que isso ocorresse, como apontam Souza e Santos (2014). No trabalho desses autores realizado na formação em serviço de um grupo de professoras/es não licenciadas/os, os/as docentes que disseram apoiar seus/as filhos/as, reiteram, na maioria das vezes, que não gostariam que isso acontecesse. É como se dissessem “se não tiver jeito eu apoio, mas espero que isso nunca ocorra”. Em outras palavras, a aceitação da homossexualidade/lesbianidade pelos/as docentes é acompanhada do desejo que essa situação não passe de uma hipótese, revelando também o quão forte é o discurso normativo na construção da identidade docente.

Voltando ao caso do espaço formativo realizado na escola em que a Professora Santos trabalha, no segundo encontro, uma das professoras retomou o episódio ocorrido no primeiro dia e comentou que, ao se falar sobre gênero e sexualidade, as pessoas levam tudo para o *lado religioso* e que, portanto, se a gente não continuar na luta, pode ser cada vez pior. Esta outra professora também destoa do primeiro docente e passa a questionar: por

que o discurso religioso é tão potente quando se fala destas questões? Porque esse incômodo tão grande por parte de algumas pessoas? Como os professores/as têm lidado com essas questões?

A atitude de Cláudio suscita algumas outras discussões sobretudo as formas em que os/as docentes têm lidado com as questões de gênero e diversidade sexual. Por que há tanta resistência em assumir essas discussões?

Como apontado na introdução desse trabalho, diversas pesquisas realizadas mostram que os/as professores/as apresentam limitações em trabalhar com essa temática, como apresenta Marcos Lopes de Souza (2016) que, após analisar um trabalho formativo sobre gênero e sexualidade com professores/as e estudantes de licenciatura, notou que muitos/as, mesmo após a realização da formação se eximem em discutir a temática por medo da reação dos familiares (dos/as alunos/as e deles) e colegas de trabalho, apesar de reconhecerem a importância dessas discussões nos ambientes formais de educação.

Na tentativa de rastrear mais elementos que atravessaram esse processo formativo indaguei a diretora o porquê de ter havido baixa adesão dos/as professores/as. Ela respondeu que:

[...] era uma proposta de fazer um curso de extensão da universidade com a escola, uma parceria. Só que os professores começaram e depois não tiveram interesse. Por que? A gente não sabe se foi o medo de não saber repassar a temática. Eu acho que foi por não conhecer a temática e não querer também aprofundar. Eles não quiseram! Foram poucos, foram ficando poucos. Assim... de 20 foram ficando 10... aí na outra 8... depois 4... Aí Santos se chateou e aí nós fechamos [...] (DIRETORA LÚCIA).

E complementou que a dificuldade dos/as professores/as em discutir a temática está ligada a falta de habilidade:

Eu acho que é mais uma habilidade, que eles não têm! A questão é que você discutir essa temática você tem que ter além da clareza, você tem que ter um linguajar e também você tem que ter um aprofundamento de estudo, você tem que estudar muito! Para você não estar passando algo que você deturpou... Então eu acho que é mais isso. A questão de você aprofundar e estudar mais, de ler mais. Eu acredito que seja isso: ele quer ficar só na disciplina dele, agregando coisa que já passou pela universidade na época dele. O que eu vejo, no meu pensar (DIRETORA LÚCIA).

Lúcia aborda duas direções em sua fala: a falta de interesse em discutir essas temáticas por parte dos/as docentes e a ausência de uma habilidade específica para dialogar

sobre as questões de cultura afro-brasileira, gênero e diversidade sexual. Apesar de serem diferentes, esses dois aspectos apontados pela diretora se articulam e culminam, na maioria das vezes, em rejeição dos/as docentes em discutirem essas questões.

Ao pensar que é necessário uma habilidade para discutir essas temáticas, elas são colocadas como se fossem novas no ambiente escolar, mais que isso, como se elas estivessem fora da vivência educacional. Já argumentei anteriormente e reitero que essas temáticas já estão presentes desde a concepção da escola brasileira, no entanto, em uma perspectiva normativa e classificatória que invisibiliza e silencia os grupos destoantes do que é considerado natural pela “norma” heterossexista. Ou seja, a escola já trabalha com essas questões, elas não são novidades, mas a educação faz uma seleção do que falar, sobre quem falar e para quem falar. Nesse sentido, é preciso problematizar esse discurso vocacional, como aponta Assunção (1996):

Quando o “discurso da vocação” se apresenta, os outros se calam: ele é conclusivo. É como se, frente a ele, nada mais restasse a investigar. Ele traz a ideia de que existe “algo” da ordem do sobrenatural, do inato, de uma forma interna que orienta e encaminha as pessoas [...] (ASSUNÇÃO, 1996, p. 14-15).

Certamente, há pessoas que possuem mais traquejo para discutirem essas temáticas que outras, assim como há pessoas que em uma área do conhecimento tem mais habilidade em discutir um tema que outro, no entanto, isso não impossibilita que essa pessoa discuta a temática, mesmo que de maneira cambiante. É importante salientar que mesmo esse traquejo é uma produção, ele é percebido e produzido por um entendimento de que existe uma forma “correta” de se discutir determinadas questões. Assim, acredito que sempre haverá um pouco de insegurança em discutir temáticas que lidam com subjetividades, pois não há caminhos que sejam completamente eficazes para todos os contextos. Mas há a ideia de que existem pessoas que são especialistas em discutir a temática e isso, geralmente, é utilizado pelos/as professores/as para se desviarem da realização desse tipo de trabalho, delegando aos/às “especialistas”, sobretudo, da área de saúde que apresentam, na maioria das vezes, uma visão prescritiva e preventiva da sexualidade, associando todo o tempo às patologias, e estabelecendo essas discussões nos limites do discurso médico.

Parto da premissa de que os professores e as professoras são agentes importantes na comunidade escolar para trabalhar com as diferenças subvertendo o sistema de ensino, e que para isso um processo formativo inicial e contínuo bem elaborado pode favorecer que

eles/as discutam as temáticas propostas com propriedade. Saliento, contudo, a fragilidade da ideia de estarmos completamente preparados para lidar com as questões que envolvem sexualidade, etnia e gênero. Afinal, muitas situações escapam aos nossos processos formativos. Apesar de reconhecer a importância desses espaços formativos para que haja segurança para conduzir essas discussões, a ideia de formação completa é ilusória (FERRARI; CASTRO, 2013). Sobre essas questões, Louro (2012) diz que:

Talvez possamos dizer que ninguém é especialista nessa tarefa e que, por outro lado, todos somos dela encarregados; por isso, parece impossível tratar da educação da sexualidade de nossos alunos e alunas como se essa não nos afetasse: **somos todos e todas arrastados nesse processo** (LOURO, 2012, p. 100, grifos meus).

Ao se tratar de questões voltadas para a diferença parece que a dificuldade em assumir a discussão é maior que com outras temáticas. Isto talvez ocorra devido à forma em que os valores morais estão internalizados nesses/as sujeitos/as, não permitindo que eles/as ultrapassem as barreiras sociais impostas e discutam/percebam a diversidade sexual. Pois trabalhar cultura afro-brasileira, gênero e diversidade sexual em uma perspectiva que não prescreve e foge das normatizações é deixar-se arrastar nas correntezas sociais, questionando e rompendo com as diversas formas de submissões e hierarquizações, inclusive, a professor (a)/aluno (a). Em outras palavras:

[...] obriga-nos a fazer face a nossas próprias histórias e preconceitos e a assumir, criticamente, que estamos pessoalmente envolvidos em jogos e relações de poder que separam, classificam e discriminam sujeitos. Uma tal abordagem certamente rompe com a estrita e estreita concepção de educação sexual de caráter biologicista, ainda tão presente nos currículos, nos livros e nas equipes de “especialistas”. Vai em outra direção, apontando para uma prática educativa muito mais ampla, que lida com a sexualidade, com a formação de identidades sexuais, [étnicas] e de gênero (LOURO, 2012, p. 100).

A professora Santos refletiu sobre esses desafios que são imputados às pessoas que se aventuram a discutir temáticas que lidam com subjetividades, sujeitos/as e diferenças e aponta as razões de os/as professores/as terem dificuldades em assumir as discussões sobre essas temáticas:

Porque é um desafio a ele próprio [professor/a], porque quem tem que primeiro ser desafiado é ele. E tem outra coisa assim, é o olhar que nós

temos para esse grupo que nós chamamos de minoria. Nós ainda temos uma sociedade muito eurocêntrica, mas assim uma sociedade elitizada, mesmo sendo assalariadas. As pessoas mesmo sendo assalariadas se acham burguesas e por se acharem burguesas se omitem de fazer muita, discutir como diz... negritude e viadagem isso é coisa de gatinha, não é coisa de burguesia. Entendeu? Por que os burgueses eles não discutem, eles convivem, eles sabem que existem homossexuais, eles têm relacionamento um com o outro, uma com a outra, mas não fazem a discussão. Então muitos colegas se sentem burgueses mesmo sendo assalariados e fingem que não existe o problema (PROFESSORA SANTOS).

A professora retoma a ideia aqui já mencionada que muitos/as acreditam que para discutir diversidade étnica, sexual, de gênero e outros marcadores sociais da diferença é preciso fazer parte do grupo, pois essas pessoas serão marcadas como “gatinha”, expressão comumente usada para diminuir valorativamente um grupo. O termo “gatinha” é, muitas vezes, utilizado como uma forma de ofensa, mas ao que parece para se falar de gatinha (gays, lésbicas, negros, bissexuais, transexuais, travestis etc.) é preciso ser gatinha também, descer (pensando em uma perspectiva social estratificada) ao nível dos/as excluídos/as para, de fato, percebê-los/as enquanto seres humanos dignos de direitos iguais aos/às dos/as que estão na conformidade da norma. Assim, a construção das diferenças não é problematizada e muitos/as que dizem aceitar/respeitar os/as dissidentes continuam entendendo que diferença é sinônimo de anormalidade.

Outro termo que a professora Santos sugere a reflexão é “minoria”, que foi designado aos grupos que não são considerados hegemônicos, todavia, essa nomenclatura reforçou a conformação social desigualitária, por compreender que esses grupos são numericamente menor. Além disso, muitos/as acreditavam/acreditam que esses/as sujeitos/as não merecem a inserção social por serem naturalmente inferiores. Acredito, no entanto, que essa nomenclatura possui um teor qualitativo e não quantitativo, pois a população de mulheres é estatisticamente maior que a de homens e elas são minorias ao se pensar em direitos e representatividades (FACCO, 2009).

Ocupar o lugar designado às minorias e estar à margem social não é cômodo. Não digo que estar na hegemonia e nos padrões normativos seja sempre confortável, mas carregar em si e em sua trajetória os estigmas sociais da diferença é, geralmente, um processo marcado por dores, sofrimentos e discriminações, não que isso seja o suficiente para evitar que as pessoas ultrapassem a fronteira do que é “permitido”, pois, elas atravessam o tempo todo e das mais variadas formas. Em outras palavras, os/as dissidentes existem e resistem às investidas sociais ultrajantes. Dessa forma, reconhecendo a

importância da escola enquanto espaço de sociabilidade e aprendizagens, reitero a necessidade que professores e professoras problematizem essas questões favorecendo o processo contínuo de desconstrução das verdades até então consideradas inquestionáveis, enfrentando, desse modo, os desafios que são impostos e fazendo de suas práticas pedagógicas sinais de esperança para tantos e tantas que sofrem o peso da invisibilidade e silenciamento. Sobre essas questões Santos disse que:

Porque você pode trabalhar a discussão em todas as disciplinas. Basta dizer que eu trabalho com História, não é? Em todas as disciplinas você pode fazer. Mas é isso, os colegas não quiseram. Mas aí eu pergunto, eles não quiseram ou eles também não estão preparados para tal e diante das religiões de cada um a proibição da discussão, eles não se sentiram fortalecidos para poder fazer o desafio? (PROFESSORA SANTOS).

Apesar de considerar demasiado interessante pensar sobre os atravessamentos que dão a impressão que muitos/as professores/as não se sentem fortalecidos/as para realizarem essas discussões, no próximo subcapítulo me interessa especialmente no contra-movimento desta questão, pensando quais são as potencialidades e quais são os fatores que fortalecem essas discussões. Deixo portanto, os seguintes questionamentos que direcionam os ensaios reflexivos que me proponho realizar: o que possibilita que uma pessoa se sinta preparada a discutir questões da diferença? Quais os fatores que potencializam essas abordagens? Quais os atravessamentos e enfrentamentos que marcam essas práticas discursivas?

### **3.5 - “Ela fazia com que a gente fosse atrás, ela atiçava a gente e a escola”: mobilizações e [des]caminhos**

Durante todo o percurso da pesquisa e também na escrita deste texto tentei transparecer a minha inquietude em saber o que mobiliza um/a professor/a a assumir as discussões sobre a diferença, já que falar sobre essas questões é também ser questionado/a e, conseqüentemente, sair ou ser arrastado da zona de “conforto” oferecida pela aparente imparcialidade. Assim, não foi por acaso que eu escolhi discutir as mobilizações e a forma que a professora Santos trabalha as diferenças no último subcapítulo desse trabalho. Não desejo ter o caráter prescritivo ou de modelo a ser seguido por todos os espaços formativos. Tenho menos ainda a intenção de fechar esse texto ensinando como essas questões devem ser trabalhadas na educação básica. Pois entendo, que apesar da educação ser compreendida como uma macroestrutura é nas pequenas vivências e nas singularidades de



cada espaço e tempo que muitas diferenças são produzidas, reproduzidas, ensinadas e estigmatizadas.

Desse modo, trago as mobilizações dessa professora e o trabalho que ela realiza inscritos em um contexto muito mais amplo do que apenas o que envolve a sua prática pedagógica, aproximando-me assim, das suas vivências, das articulações que atravessam suas outras posições de sujeita que interpelam um ser que não é unificado, mas que tem como característica a articulação das suas vivências com as suas abordagens pedagógicas.

Assim, pensar as mobilizações e os caminhos que ela percorre nessas discussões é uma forma de contribuir para os processos que se dedicam na formação de professores/as para as diferenças. Pontuo, que esses caminhos se entrelaçam com outros descaminhos, que produzem uma prática cambiante, marcada por recuos, insegurança, receios e que, muitas vezes, pode ser considerada [in]coerente. Lidar com as subjetividades que emergem dessas temáticas no campo educacional é rodear a incoerência, pois muitas vezes os nossos discursos batem de frente com o modelo em que fomos e somos produzidos/as, possibilitando um caminhar marcado por conflitos e confrontos que podem nos paralisar ou mover, quando não os fazem concomitantemente. Ou seja, falar sobre etnia, sexualidade e gênero é, a princípio, colocar sob suspeita as nossas construções, para compreender quais os contextos que produzem os discursos que nos envolvem. Assim, nesse subcapítulo me proponho a dialogar sobre as mobilizações da professora Santos e sobre os processos formativos e instâncias que contribuem para a manutenção das suas discussões sobre as temáticas supracitadas. Nesse sentido, deixo as seguintes perguntas que são recheadas de subjetividades e poderiam ser realizadas a muitas pessoas que se embrenham nesse campo do conhecimento: O que nos move a discutir gênero e sexualidade? Quando e por que decidimos discutir essas questões? Quais aspectos ainda nos impedem de discutir com mais propriedade?

Utilizo essas questões no plural, pois falar sobre as mobilizações dessa professora é também me questionar enquanto pesquisador e professor que em algum momento da minha trajetória profissional e de vida decidi discutir, mais que isso, decidi lançar um novo olhar para as diferenças e para um modelo de ensino que naturaliza as agressões e marcas sociais. Na tentativa de perseguir essas questões perguntei a professora Santos quais os motivos que a mobilizaram para discutir essas temáticas. Ela disse que:

Eu defendo a igualdade e por eu defender a igualdade eu termino defendendo também esses grupos. Por que eu defendo tão fortemente também em relação à diversidade sexual? Por que eu sempre me vi muito próxima dessas pessoas, eu sempre fui procurada, de uma certa forma... sempre... eu sempre tive pessoas muito próximas de mim no meu caminho... É... [...] tive assim... essa facilidade em estar próximas dessas pessoas... dessas pessoas se aproximarem de mim... Eu sempre tive isso e isso terminava fazendo com que eu discutisse a liberdade, o direito do outro, a escolha do outro. A partir do momento em que as coisas foram acontecendo e que eu fui fortalecendo também o meu conhecimento, foi me levando a estar cada vez mais fortalecida para a discussão que é uma coisa que eu acredito (PROFESSORA SANTOS).

A prática da professora Santos é visivelmente direcionada pela crença na igualdade de direitos, ela acredita que todas as pessoas devem ser tratadas igualmente. Esse discurso foi também percebido nas aulas que eu acompanhei em que ela insistentemente dizia aos/às alunos/as que eles/as deviam respeitar todas as pessoas, independente dos marcadores sociais que elas apresentassem. Além disso, a professora aponta duas direções que são importantes na sua **decisão** de abordar tais questões: o contato com as pessoas LGBTTI e o conhecimento como forma de fortalecer as suas discussões. Seguirei essas direções na tentativa ousada de me aproximar das mobilizações dela.

A professora Santos narrou algumas situações em que demonstra o seu contato com as pessoas LGBTTI no decorrer da sua trajetória, dessa forma transcrevo aqui dois relatos deles:

Conviveu uma pessoa, uma travesti, durante algum tempo ela conviveu muito aqui em casa. Porque Ana<sup>21</sup> fazia aqueles cabelos, acho que é mega hair e aí ela fazia, ela arrumava o cabelo de Ana, trançava, tirava aquele negócio... colocava. Aí ela me dizia assim para mim, me chamava de tia... “Tia, nós homossexuais sofremos muito, nós somos muito desrespeitados”. Tinha dia que ela chegava aqui no portão e dizia assim: “Tia, hoje eu tô nervosa... hoje eu tô nervosa... hoje eu tô nervosa” Eu falava para ela: “Deixe seu nervoso do lado de fora e entre você sozinha porque com nervoso você aqui não entra.” Ela morria de dar risada. [...] Ela contava como ela era desrespeitada. Ela tinha um cabelo lindo, comprido, um cabelo preto bonito e ela dizia quantas e quantas vezes as pessoas corriam atrás dela, tinham relação com ela, os carros paravam, botavam ela dentro do carro, quando terminavam não queriam pagar e aí o que eles faziam? Eles corriam atrás dela muitas vezes armados e ela tinha que sair dessa roda aí daqui da entrada do Pau-Ferro<sup>22</sup> correndo para se defender, não foi uma, nem duas vezes. Ela chorava Roni, ela chorava e contava o sofrimento dela. O sofrimento da família não aceitar. E dentro de casa, dos filhos, ela era a única que ajudava a mãe e mesmo assim a mãe às vezes não entendia... ela era desrespeitada. Então o

<sup>21</sup> Nome fictício da filha da professora Santos.

<sup>22</sup> Bairro periférico da Cidade de Jequié-BA.

trabalho dela era o quê? Era trabalhar assim... cabelo, ela trabalhava com cabelo muito bem. Aí ela ficou uns 3, 4 anos aqui em casa, vinha, dormia. A princípio João<sup>23</sup> ficava naquela preocupação do que o povo ia pensar. Eu dizia: “João, eu não tenho nada com o povo, porque quem paga as minhas despesas sou eu”, mas ele não tava preocupado... é com a pessoa dele, o que as pessoas iam pensar com ele. **E aí, tudo isso terminava me aproximando mais ainda da discussão, quando eu via aquele sofrimento dela assim, uma menina boa.** Se ela achava que ela tinha que ser tratada como uma mulher, por que não? Eu não ia dizer para ela que ela era uma mulher ou não. Se ela achava que ela era uma mulher... e realmente no seu estereótipo era muito feminino, né? E essas coisas todas terminaram me levando a refletir e ver assim, as questões, na realidade sobre diversidade sexual, elas precisam sim ser discutidas, porque na verdade estamos em meio a uma sociedade diversa e que nós não somos donos da verdade, que nós não temos o poder de determinar quem deve gostar de quem, quem deve se relacionar com quem (PROFESSORA SANTOS).

Por exemplo, eu ainda nem discutia sexualidade quando um jovem do meu convívio, agora não tá tão próximo a mim por questões... hoje ele permanece na religião que eu estava e hoje eu me afastei mais, terminei me afastando... Mas uma vez ele chegou para mim e falou assim: “Santos, eu quero conversar com você” Eu falei assim: “Tá!” Aí ele me falou assim que ele queria ser padre. Eu percebia nele, né? Assim... um certo reservamento... eu percebia o jeito dele... Aí ele falou e falei assim: “você quer ser padre? Por que você quer ser padre?” Aí ele falou que ele queria ser padre para ele tentar resolver algumas questões. Aí eu falei assim: “como assim, eu não estou entendendo”. Aí ele abaixou a cabeça e ficou muito triste, mais triste do que ele já estava. Aí ele disse assim: “É muito difícil Santos, a gente não ser compreendido pelos nossos pais”. Não que ele tenha dito diretamente que ele era homossexual... porque eu percebia que ele era... então naquele momento ele estava em um grande conflito, mas na fala dele, ele buscava o apoio em alguma coisa, sabe? Pela religião mesmo... condena né? **E eu fiquei... aquilo foi muito forte... aquele momento...** (PROFESSORA SANTOS).

Em vários momentos durante as entrevistas a professora Santos narrou a sua aproximação com as pessoas LGBTTI enfatizando o quanto esse contato lhe mobiliza a discutir as diferenças. Ao ouvir as histórias da professora Santos percebi que havia uma similaridade em nossas trajetórias: fomos tocados pelas experiências de dor que os estigmas sociais geram, na maioria das vezes, às pessoas LGBTTI. Eu fui tocado ao sentir “na própria pele” como já narrei na introdução desse trabalho, juntamente com tantas outras situações que eu vivenciei no decorrer da minha vida e que me fizeram escolher trabalhar com essa temática. A professora, no entanto, foi tocada ao perceber as marcas dos processos normatizadores sexuais e de gênero em outras pessoas, em um processo de

<sup>23</sup> Nome fictício do filho da professora Santos.

alteridade que põe sob suspeita os argumentos de que é preciso fazer parte do grupo estigmatizado para assumir essas discussões.

Não quero com isso dizer que a experiência é sinônimo de sofrimento e dor, ou dizer que a experiência tem o sofrimento como substrato necessário para a sua existência, tampouco desejo definir os limites possíveis para que a experiência exista, pois acredito que a experiência ocorre no âmbito da subjetividade de cada pessoa, não sendo assim possível estabelecer as suas condições de existência. Assim, Minha intenção é de refletir sobre alguns atravessamentos, que somado a tantos outros, nos levam a discutir sobre essas temáticas.

Seguindo essa direção, percebo que o trabalho com as diferenças perpassa fortemente pelo campo da experiência, trazendo esse conceito na perspectiva de Jorge Larrosa Bondía (2002). Apesar de ter abordado sobre esse conceito em páginas anteriores (p. 26-27), desejo recuperá-lo brevemente para potencializar as reflexões ensaiadas.

De maneira bastante simplificada e talvez precipitada é possível dizer que a experiência é “aquilo que nos acontece”, como algo que se experimenta, que se vive de maneira singular e que passa a ter significância na vida do/da “sujeito/a da experiência”. É importante perceber que nós estamos envolvidos no acontecimento, sendo assim, ele nos passa, nos toca, nos [trans]forma. Outra característica da experiência é o movimento, ela gera ação e mobilização dos/as sujeitos/as que a vivenciam. Em outras palavras, a experiência é algo externo que reflete e mobiliza o interior daqueles/as que se expõem e são expostos/as, pois outro princípio necessário para que haja a experiência é assumir o risco da exposição, do toque, do contato. Ela é um atravessamento, nas palavras de Larrosa: “[...] a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero etc.” (LARROSA, 2011, p. 7).

É importante salientar que a experiência é individual, ela é envolta nas subjetividades dos/as sujeito/as, não é possível indicar caminhos “corretos” para se vivenciar a experiência. Ou seja, é possível que várias pessoas vivenciem situações semelhantes, mas que apenas [alg]uma[s] delas se permita[m] tocar, esteja[m] receptiva[s] a vivenciar a transformação que a experiência produz. Dessa forma, ao fazer uma analogia com a figura do pirata, Larrosa (2002) diz que: “O/[A] sujeito/[a] da experiência tem algo desse ser fascinante [pirata] que se expõe atravessando um espaço indeterminado e

perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (LARROSA, 2002, p. 25), e acrescenta em outro texto que o sujeito da experiência:

[...] é “um sujeito vulnerável e ex/posto é um sujeito aberto a sua própria transformação. Ou a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentimentos, de suas representações, etc. De fato, na experiência o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobre tudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma (LARROSA, 2011, p. 7).

Foucault (2004) nos diz que: “uma experiência é sempre uma ficção; é algo que se fabrica para si mesmo, que não existe antes e que existirá depois” (FOUCAULT, 2004, p. 45 apud FERRARI, 2013, p. 18). Ou seja, pensar na experiência é se atentar aos processos de objetivação e subjetivação que envolvem as identificações que constroem os/as outros e a nós mesmos, é um processo de ficção que fricciona as vivências do/a sujeito/a. Dessa forma, a professora Santos enquanto sujeita da experiência, foi atravessada pelas vivências que observou, e que também lhe tocaram, pois nesse processo houve a sua [trans]formação. Ou seja, a experiência pode ocorrer de diversas formas, inclusive, a partir do olhar sensível para a história do/a outro/a. É assim, um desprender-se de si mesmo, como nos diz Foucault (2009) a experiência permite “[...] desgarrar al sujeto de sí mismo, de manera que no sea ya el sujeto como tal, que sea completamente outro de sí mismo, de modo de llegar a su aniquilación, su disociación[...].” (FOUCAULT, 2009, p. 12).

Além da proximidade com as pessoas LGBTTI, a professora também aponta as formações que participou como potencializadoras do seu processo decisório.

[...] Vai e aparece na página do IAT<sup>24</sup> um curso oferecendo sobre várias discussões em direitos humanos. Aí eu falei assim: “eu vou fazer esse curso, por que esse curso vai me ajudar a fazer algumas discussões”. Foi a partir daí que me despertou! Aí eu me inscrevi. A princípio eu não sabia que o curso ia ser custeado, eu não sabia de nada. Eles custearam o curso um ano. Um curso maravilhoso. Maravilhoso! Aí eu fiz o curso, lá com a facilitadora. Ela disse “vocês agora vão fazer uma intervenção na cidade de vocês! Quando ela falou isso eu não tive dúvida, “vou falar sobre sexualidade”. Aí eu fiz um esboço e mostrei para ela, mas eu disse: “Ô pró<sup>25</sup>, ô professora, mas eu não quero falar da sexualidade em si, heterossexual, que eu fale também sobre o hétero, mas eu não quero só direcionar...”. Aí ela virou para mim e disse assim: “Então você vai falar sobre diversidade sexual, se você falar de diversidade você vai estar

<sup>24</sup> Instituto Anísio Teixeira

<sup>25</sup> Expressão comumente usada na Bahia como forma carinhosa de chamar as professoras.

incluindo todas as identidades sexuais!”. Aí eu falei: “É isso!”  
(PROFESSORA SANTOS).

Ou seja, ao que parece essa formação foi antecedida pelo desejo da professora em discutir a diversidade sexual. Dessa forma, apesar das contribuições formativas na decisão da docente em assumir essas discussões, o desejo antecedeu a formação. Ferrari e Castro (2013) percebem que os/as professores/as que buscam processos formativos sobre diversidade de gênero e sexual, geralmente, já lidam com as sexualidades dissidentes e possuem o desejo de trabalhar com elas, de fazer relação com esse outro, mesmo que com intuito de conhecer para dominar, corrigir e estabelecer essas vivências sexuais no campo da diferença. Ou seja, os/as professores/as que se predispõem a participar de cursos sobre essas temáticas são movidos, geralmente, pelo desejo, sentimento este que pode se estabelecer em diversas perspectivas, mas que se destacam duas: o desejo de acolher e respeitar e o desejo de corrigir e normatizar.

Talvez seja esse o motivo pelo qual tantos/as professores/as desistem dos cursos de formação sobre gênero e sexualidade no decorrer do processo formativo, como pude perceber ao lecionar durante o estágio docente realizado no mestrado em um curso de extensão promovido pelo Orgão de Educação e Relações Étnicas - ODEERE. Quando trabalhei no curso com o tema diversidade sexual muitos/as participantes buscaram explicações com o teor: “de onde vem a homossexualidade?”, “Os homossexuais são pessoas que foram abusadas na infância?”, “Como evitar que uma pessoa seja homossexual?”. No entanto, não encontraram respostas para seus questionamentos, pois problematizei quais discursos estavam envolvidos nessas perguntas, emergindo os processos heteronormativos que nos fazem questionar, patologizar e buscar corrigir as sexualidades dissidentes. Com o avançar do curso pude perceber uma evasão significativa dos/as participantes, que talvez tenha ocorrido por não terem encontrado o apoio e o receituário que promovessem as correções que desejavam, popularmente conhecida como “cura gay”.

Nessa direção, Souza (2016) apresentou e discutiu sobre um curso de formação sobre diversidade de gênero e sexual, realizado pela UESB, percebendo que a evasão é corriqueira nos processos formativos que discutem essa temática. Pois, nos três anos em que o curso foi ofertado (2009, 2010 e 2011) houve taxa alta de desistência, a saber, respectivamente, 54%, 66% e 27,6%. Sobre essa questão o autor pontua três possíveis barreiras que contribuem para essa desistência, quais sejam: “a) dificuldade em

discutir/debater sobre gênero e diversidade sexual especialmente por conta das questões envolvendo homossexualidade e transexualidade; b) incompatibilidade de horário [...] e c) o acúmulo de atividades nas escolas [...]” (SOUZA, 2016, p. 984).

Dessa forma, talvez seja pertinente dizer que o sucesso dos processos formativos também depende do perfil do grupo e da disponibilidade de tempo. Retornando para a formação vivenciada por Santos, ela contou sobre o projeto de intervenção que desenvolveu na escola, que foi realizado em três etapas:

- Apresentação e discussão do filme *Longe do paraíso*<sup>26</sup>;
- Pesquisa de campo realizada pelos alunos com a comunidade escolar sobre a homossexualidade;
- Palestra com o professor que orienta essa dissertação sobre sexualidade e gênero.

Durante a execução do projeto a professora disse ter percebido a modificação nas atitudes dos/as discentes, como fica marcado na seguinte fala:

Engraçado, Roni que a medida que as coisas iam acontecendo eles iam mudando o olhar deles em relação à diversidade sexual, mesmo eles achando que a bíblia condena, no caso, a homossexualidade, mas eu deixava que a sociedade não deveria pensar desse jeito, deveria respeitar a escolha de cada um. Eu achava isso fantástico. Por que eles diziam assim: “professora, eu não concordo porque a Bíblia diz isso e isso e isso... Agora eu acho que... por que eu tenho amigo que é, eu tenho amiga que é... que tem que ser respeitado a escolha de cada um”. **Então a medida que a gente ia fazendo a discussão eles iam se empoderando dessas discussões e iam modificando também o pensamento deles e isso terminava me dando cada vez mais assim, me encorajando para que eu continuasse fazendo as discussões** (PROFESSORA SANTOS).

Ou seja, por mais que os discursos religiosos sejam potentes e se retroalimentem ao se basearem na bíblia, ou melhor, na “Palavra de Deus”, como discuti em páginas anteriores, a formação desenvolvida pela professora possibilitou que os/as alunos/as lançassem um novo olhar para a diversidade sexual, evidentemente, em uma abordagem conflituosa, tendo em vista que são “forças sociais” concorrentes nas relações de poder. Dessa forma, os/as alunos/as são interpelados a assumirem posicionamentos diante das situações apresentadas, ocasionando, muitas vezes, um olhar híbrido para as diferenças,

<sup>26</sup> “A história passa-se na América dos anos 50 e centra-se numa família "ideal" dos anos 50: Cathy é uma dona de casa, mãe de crianças saudáveis e adoráveis, com um marido rico e preeminência social. Certa noite, Cathy surpreende o marido na cama com outro homem e a sua vida parece entrar em colapso... Sem saber bem o que fazer, Cathy vai encontrar um ombro amigo no jardineiro, Raymond, um afro-americano. Mas a situação está longe de se tornar menos penosa, num período de acentuadas tensões raciais...”

que é marcado pela ideia de pecado e de aceitação comumente associada ao respeito. É como se essas pessoas estivessem entre duas possibilidades que geralmente são lidas como inconciliáveis. Em outras palavras, é uma forma de dizer “eles/as estão cometendo um pecado, mas devem ser respeitados/as”. Ora, a manutenção desse hibridismo desestabiliza o próprio discurso religioso, pois geralmente o que essas pessoas consideram como pecado deve ser exterminado e corrigido. Assim, conforme ocorreu o avançar da formação, os/as alunos/as se aproximavam das discussões sobre as dissidências sexuais, possivelmente, fortalecendo o hibridismo de suas convicções, potencializando na professora o desejo de trabalhar com essas temáticas.

Outro ponto que potencializa o trabalho da professora com essas questões é o seu contato com a universidade, a sua participação no grupo de estudo (GEPGS) e das atividades do ODEERE, possibilitando que ela tenha um contato maior com essas temáticas, além da aproximação com outras pessoas que também discutem essas questões, possivelmente, reduzindo o sentimento de “solidão intelectual” que ela expressou em alguns momentos da entrevista, nas palavras da professora:

O ODEERE de forma geral, ele sempre contribuiu muito para eu trabalhar essas questões. Porque no ODEERE nós temos a discussão de gênero, da cultura afro. Tá entendendo? Ele contribuiu muito, tem contribuído muito para eu vencer essas dificuldades (PROFESSORA SANTOS)

Além disso, a aproximação da professora com o orientador desse trabalho, que é um pesquisador das questões de gênero e sexualidade, também é um ponto que contribui para que a professora permaneça nessas discussões. Desse modo, ainda falando sobre a formação que participou no IAT e estendeu para os/as seus/suas alunos/as, Santos contou sobre o desfecho desse processo formativo:

Chegou o dia de Marcos ir. Eu acho que Marcos passou um vídeo... Não me lembro bem... Eu sei que ele foi e fez um trabalho muito bom com eles e eu tinha dito para eles assim: “No final, vocês vão me dar um relatório geral de todas as etapas, que é em cima desse relatório de vocês que eu vou apresentar no final do curso”. Aí eles fizeram, depois eu levei os resultados, apresentei e qual foi a minha conclusão, como eles também disseram na sala. Teve uma aluna que disse assim: **“Professora, nós só temos dois grupos que nós ouvimos – isso é tão forte para mim que eu não esqueço – nós só temos dois grupos que nós ouvimos, a família que diz que é errado e a igreja que diz que é errado. A escola professora, a escola não faz a discussão. A escola não faz a discussão sobre a cultura afro, a escola não faz a discussão sobre a diversidade**



**sexual, a escola não faz a discussão sobre o índio. A gente só vê o que a televisão mostra e a voz da nossa família e da igreja e nossa família diz que é errado e a igreja diz que é errado. Então professora, como é que a senhora quer que a gente modifique o nosso olhar?”** Ela me deu um tapa na cara com isso, foi um tapa daqueles, eu fiquei olhando para ela e para a sala assim e gente, como nós professores negligenciamos, né? (PROFESSORA SANTOS).

A partir dessa narrativa considero importante colocar no cerne da discussão uma questão que ainda me incomoda ao pensar na forma em que as diferenças são empreendidas na comunidade escolar: quem deseja que as discussões sobre as diferenças adentrem o espaço escolar?

A minha primeira impressão, logo quando iniciei os meus estudos sobre essas questões, foi que ninguém deseja que se fale sobre essas questões, dada a força dos discursos contrários. Após fazer uma releitura desse olhar, a minha segunda impressão foi que as pessoas “diferentes” desejam que essas temáticas sejam discutidas como uma forma de reduzir as agressões que sofrem no decorrer de sua trajetória, mas tão somente elas. Atualmente, no entanto, vejo outras possibilidades de respostas para essa questão, que com o tempo podem ser novamente relidas e modificadas. Parece-me que há, em muitas instituições escolares, a receptividade de grande parcela do corpo discente em se falar sobre a diferença, no entanto a presença forte das instituições religiosas e familiares aprisionam as práticas pedagógicas de muitos/as professores/as temendo as retaliações possíveis. Isso também foi percebido por Cabral (2016) ao refletir sobre um componente curricular que discute essas questões na educação básica, vendo que “as/os alunas/os desejam os diálogos sobre a sexualidade e como elas e eles provocam e parecem pedir a discussão e o debate” (CABRAL, 2016, p. 136). Essa situação também é percebida pela professora Santos, ao narrar um episódio vivenciado na escola:

No entanto, o terceiro do matutino que eu não trabalho, me pediram para eu fazer uma discussão da lei 10.639. Aí eu passei um documentário sobre identidade afro e depois eu abri para a gente socializar. Eu percebi uma certa resistência dos meninos, mas eles aceitaram numa boa. Mas o que me chamou a atenção foi a professora de Educação Física me disse: Santos, eu quero passar o filme amistad, você tem? Eu falei: Tenho e ela disse: Por que eu quero sua ajuda para fazer a discussão. Aí pronto, ela passou o filme e eu estava lá embaixo [...] quando eu entrei um deles disse: “professora que filme é esse?”. Nisso a colega que estava com eles estava com os olhos cheios de lágrimas e disse: “Santos, todo mundo devia assistir esse filme”. Eu não falei nada, só fiz olhar e um aluno disse: “Professora quer dizer que nossos antepassados passaram por isso? E nós,

como é que a gente tem feito?” [...] Tanto é, que depois do filme eu ainda não consegui fazer a discussão com eles por uma coisa ou outra, quando foi essa semana eles me chamaram e falaram: “Professora, nós queremos que a senhora venha fazer a discussão do filme. Nós queremos discutir com a senhora”. Eles pedem a discussão (PROFESSORA SANTOS).

Apesar desse desejo de muitos/as discentes de que as discussões sobre as diferenças ocorram, há um sentimento de pânico moral que rodeia essas questões nos ambientes escolares. Segundo Miskolci, o pânico moral é o sentimento de ameaça compartilhado por uma significativa parcela da sociedade. Dessa forma, eles/as têm medo de que mudanças sociais ocorram e gerem a instabilidade da sociedade “ordenada” que idealizam como antecessora ao período de mudança.

[...] Para além da retórica do renascimento dos valores morais do passado, o que se constata é a tendência contemporânea a pensar a sociedade como se estivesse sob ameaça constante. Vivemos em uma sociedade de risco, ou seja, marcada pela percepção de que a modernidade aumenta a exposição da coletividade a perigos. A gestão ou controle dos riscos torna-se o objetivo último da coletividade e leva à criação de novas formas de controle social. Disso resulta a percepção hegemônica de que a causa de certos problemas sociais estaria nos esforços insuficientes para controlar os “desviantes” e que a melhor solução estaria em ampliar esses esforços (MISKOLCI, 2007, p. 113).

Assim, as práticas educacionais são reguladas, são observadas de perto, são atravessadas pelas religiões e famílias, que se aproximam de outra característica do pânico moral, como nos diz Miskolci (2007, p. 114): “O pânico moral fica plenamente caracterizado quando a preocupação aumenta em desproporção ao perigo real e gera reações coletivas também desproporcionais”. Ou seja, uma das características do pânico moral é o movimento exagerado e alarmista, diante das situações. Por exemplo, nos últimos anos eu tenho ouvido muito mais instâncias religiosas abordando gênero, sobre o nome de “ideologia de gênero” do que, de fato, essas temáticas sendo abordadas na escola. Apesar de controverso, as discussões sobre gênero se popularizaram na contemporaneidade pelas vozes das pessoas que desejam aniquilá-las.

Por exemplo, quando eu estava na finalização do texto dessa dissertação, final de outubro de 2017, foi comemorado no dia 30 de outubro de 2017, sob a forma de feriado municipal, seguindo o movimento de outras cidades, o primeiro dia do evangélico em Jequié-BA. O dia foi marcado por comemorações e a noite teria um show com um cantor gospel conhecido no âmbito nacional. Por gostar do trabalho desse cantor e também movido pelo desejo de ver como estava acontecendo esse movimento, eu decidi participar.

O local de realização do evento estava lotado de pessoas que transitavam para vários espaços, enquanto no palco cinco pastores fizeram, um a um, pregações que tinham como foco a história do protestantismo. O que me chamou mais a atenção foi o último pastor a discursar, que, após a sua explanação disse que não poderia deixar de citar uma questão, dizendo que todos/as os/as protestantes deveriam protestar contra a perniciosa “ideologia de gênero” e foi apresentando todos aqueles argumentos que são comumente utilizados como forma de depreciar qualquer coisa que envolva gênero, como: “querem destruir nossas famílias”, “querem nos dizer com quem devemos nos relacionar”, “querem dizer que homem não é homem e mulher não é mulher”, “querem ensinar essas “idiotices” para os nossos filhos” etc... Ele inclusive utilizou argumentos biológicos para legitimar a sua abordagem. Por fim, ele disse: “Nós temos que declarar guerra contra a ideologia de gênero e contra esses propagadores, a nossa ideologia é a ideologia de Gênesis. Se eles estão querendo guerra, guerra eles terão!”. Nisso, as pessoas, como soldados/as prontos/as para guerrear, aplaudiam entusiasmadamente, gritavam e falavam frases de aceção ao que o pastor havia dito. Por fim, incomodado com essa situação, fui para casa antes mesmo do início do show.

Percebo, portanto, que a relação de confronto e influência dessas instâncias na educação é cada vez mais forte, como nos diz Junqueira:

[...] Não por acaso, o mundo da escola tem recebido grande atenção dos integrantes dos movimentos antigênero. Ali, a defesa da primazia da família na educação moral dos filhos se faz acompanhar de ataques aos currículos e à liberdade docente, em nome do “direito a uma escola não-ideológica” ou a uma “escola sem gênero”. Propostas educacionais inclusivas, antidiscriminatórias, voltadas a valorizar a laicidade, o pluralismo, a promover o reconhecimento da diferença e garantir o caráter público e cidadão da formação escolar, tendem a ser percebidas e denunciadas por esses movimentos como uma “ameaça à liberdade de expressão, crença e consciência” daquelas famílias cujos valores morais e religiosos (de ordem estritamente privada) são, segundo eles mesmos, inconciliáveis com as normativas sobre direitos humanos produzidas por instituições, como a ONU, “colonizadas pela agenda do gender”[...] (JUNQUEIRA, 2017, p. 44).

Assim, retornando para a questão me mobilizou nessas reflexões, o problema não é que os alunos/as não desejam discutir sobre a diversidade sexual e de gênero, ou que os processos formativos não consigam dar conta de formar minimamente os/as docentes para lidar com essas temáticas, mas trata-se, na maioria das vezes, das interpelações, aprisionamentos e sentimento de medo dos avanços das instâncias conservadoras que

atravessam, vigiam e definem qual o currículo que pode ser ensinado. O aluno entrevistado, Bruno, também desejava que essas temáticas fossem discutidas:

Eu acho que Santos traz muito o que a escola precisa, não era nem tanto que ela trazia aquilo por causa da religião dela ou por causa do trabalho dela sobre sexualidade. Ela trazia isso porque ela via a necessidade que outros professores podiam trabalhar e não trabalhavam e ela via a carência que a escola tinha, por que ela podia muito bem trazer sobre a história que estava lá no livro, mandar a gente ler e fazer um resumo e pronto... O dinheiro dela ela estava ganhando, mas não ela se importava em trazer outras coisas a mais, ela trazia a sexualidade, ela trazia oficina. Ela fazia com que a gente fosse atrás, ela aticava a gente e a escola também (ALUNO BRUNO).

Além de perceber essas discussões como necessárias à escola, Bruno produz um lugar para essa professora: aquele destinado a quem está atento/a ao que a escola necessita. Possivelmente, ao fazer essa relação que a prática pedagógica da professora estava para além do salário e que ela podia fazer o mínimo, que é mandar os alunos lerem o texto e fazer o resumo, ele a aproximou do perfil discutido de profissional docente que a professora Santos reivindica. Se por um lado é ultrajante ser marcada como a professora que discute essas questões, por outro lado, estar nesse lugar “transgressor” pode ser considerado como um lugar de destaque, como já dito, nas palavras de Foucault (1988) o lugar do “benefício do locutor” e isso ocorreu com a professora Santos, como é possível perceber na fala do porteiro Pedro:

Eu trabalho na portaria e no setor de limpeza. O trabalho que ela realiza é um trabalho, ao meu ver, é um trabalho excelente. Ela procura deixar a comunidade mais próxima da escola, sabe? E sinceramente eu acho muito interessante o trabalho dela juntamente com a direção (PORTEIRO PEDRO).

A professora Santos disse perceber o respeito que a comunidade escolar tem por ela, dizendo: “Eu sei... Olha, eu sei que meus colegas me respeitam muito. Todos eles me respeitam”. Assim, ao ser questionada sobre por qual motivo ela acreditava ter essa notoriedade e respeito da comunidade escolar, ela disse que:

**Aí eu to chegando a conclusão que é por isso, pelas nossas ações, pelas nossas convivências, pelas nossas brigas, pelas nossas lutas. Mas, embasado em algo que a gente acredita e eu acho que os nossos exemplos talvez, muitas das vezes, eles dizem muito mais do que determinados embates em determinados momentos (PROFESSORA SANTOS).**

Sim, as nossas lutas são importantes e elas produzem efeitos e impactos, muitas vezes precisamos recuar, redirecionar a nossa prática, reavaliando os nossos enfrentamentos e modificando as nossas formas de agir para que as resistências sejam mais efetivas, como também ocorreu com Santos, no decorrer do seu caminhar nessas discussões. Ela modificou as suas estratégias, como fica marcado nesse excerto:

Porque eu hoje não estou discutindo sexualidade diretamente com o projeto como eu fazia. Hoje eu falo sobre sexualidade, diversidade sexual de forma normal, mesmo muitos alunos, no momento que eu coloco, colocando o ponto de vista deles que é errado. Mas a medida que eles vão colocando, a gente vai falando. Porque eu acho que não é necessário, hoje eu penso assim, não é necessário você fazer um projeto ou ter uma disciplina para discutir a sexualidade sexual se você tem a diversidade dentro da sala. Como é que você vai trabalhar o preconceito se você vai fazer um projeto para trabalhar o preconceito? Você trabalha, vamos dizer, o projeto é para três meses, um ano e depois que passa um ano como é que fica? Esqueceu tudo? O problema vai continuar lá... Mas como o seu projeto para discutir a sexualidade é dentro do prazo de um ano, você discute durante um ano e depois acabou, você não discute mais. Então hoje eu não estou usando mais o meu projeto assim, como determinante, com prazo determinado. Hoje eu discuto sexualidade de forma normal. **Tô dando aula e ouço “Ê viadinho”. Terminou eu falo assim “como é?” E vamos entrar na discussão, porque está ali e eles estão ali, elas estão ali. Eu não posso fazer de conta que eu não tô vendo que eu não estou enxergando** (PROFESSORA SANTOS).

A professora Santos questiona a necessidade de projetos pontuais ou/e disciplinas específicas para discutir essas questões. Uma marca importante da cidade de Jequié-BA é a presença de um componente curricular obrigatório chamado *Educação para a sexualidade* ofertado ao 8º e 9º ano da rede municipal de educação. Essa disciplina já foi espaço de pesquisa de algumas pesquisadoras do GEPGS, percebendo que a presença do componente não é suficiente para que haja efetivamente discussões sobre corpo, gênero e sexualidade em uma abordagem que escape dos essencialismos biológicos, sendo esses espaços muitas vezes *loci* de reproduções dos discursos hegemônicos de moralidades e normatizações (SOUZA, 2017; CABRAL, 2016; AZEVEDO, 2013). Como nos diz Cabral (2016):

Sobre essa questão podemos refletir acerca do que poderia significar criar uma “caixinha” na escola para colocar a sexualidade e sua discussão. Imagino que poder-se-ia abrir a caixa, deixá-la visível, manipulável, fazê-la falar e deixar que se fale dela. De outro modo, pode-se também fechar a caixa, cercá-la de segredos, mistificá-la, conceder suas chaves somente

àquelas e aqueles que possuem a autorização para abrí-la, cercá-la de cuidados e pudores [...] (CABRAL, 2016, p. 50).

Dessa forma, a presença de um componente curricular específico ou abordagens pontuais por intermédios de projetos sobre corpo, gênero e sexualidade deve ser observada atentamente, pois ao invés de possibilitar maiores espaços para essas discussões essas abordagens podem funcionar como amarras e técnicas de regulação discursiva, gerando mais tabus e normatizações do que liberdade de expressão.

Assim, apesar de ainda possuir um projeto na escola que discute cultura afro-brasileira que leva anualmente os alunos egressos do 3º ano do ensino médio para a cidade de Salvador, para que lá tenham contato com museus e lugares históricos que carregam marcas da cultura indígena, africana e afro-brasileira, a professora diz da necessidade de perceber a diversidade de gênero e sexual como presença constante na sala de aula e intervir nas situações em que manifestações preconceituosas são explicitadas.

Longe de querer prescrever qualquer coisa ou dar garantias de tranquilidade, penso que talvez essa seja uma forma interessante de se trabalhar com a sexualidade e gênero sem ser tão visado/a e estigmatizado/a pelas forças conservadoras. Pois, quando o centro se torna demasiado inóspito, trabalhar pelas margens é uma forma de resistir.

## NOTAS SOBRE RETICÊNCIAS E PALAVRAS...

A palavra reticências provém etimologicamente do latim *reticere*, que significa *calar alguma coisa* ou *alguma pessoa*. Os sinais gráficos representados pelos três pontos (...) possui a função de exprimir que algo ficou por ser dito, que por algum motivo, geralmente emocional, o pensamento foi interrompido. Dizem também que a frase, texto ou livro não estão completos. Além disso, elas também possibilitam que o/a leitor/a interprete, reflita e possa sugerir possíveis epílogos. Assim, as reticências muito mais do que apenas finalizar e silenciar, movimentam, ironizam, insinuam e geram reflexões. Desse modo, partido dessas potencialidades das reticências desejo pensar nesse momento do texto sobre o calar, de maneira mais específica sobre o movimento de silenciar uma dissertação, de finalizá-la, questionando: é possível ou necessário encerrar esse [ou qualquer outro] texto?

Para tanto, quero utilizar de palavras. Sim, algumas palavras. Nessa seção do texto em que comumente são trazidas as conclusões em um movimento de exposição das “receitas prescritas” que foram inferidas após a pesquisa, eu me proponho a fazer o que fiz no decorrer de todo esse trabalho: mexer com as palavras, entendendo a dificuldade envolvida nesse processo. Pois, mexer com as palavras não é fácil, elas escapam e não aprisionam o sentido. A linguagem não dá conta de empreender todas as vivências experienciadas. É como fazer uma tecedura de retalhos com cores e formas que podem não combinar, mais que isso, que podem confundir, deslumbrar e transcorrer em outros sentidos, formando tantas outras coisas para além daquelas que desejávamos exprimir. Como diz Jorge Larrosa (2014, p. 43): “[...] as palavras dizem o que dizem e, além disso, mais outra coisa”. A princípio isso causa temor e insegurança, hoje, no entanto, encaro esse caráter cambiante das palavras como uma forma libertadora de escrever e existir, percebendo que esse é um processo sempre recíproco, em que ao mesmo tempo em que mexo com as palavras, elas mexem comigo. Assim, antecipo que não trarei conclusões, na verdade, não me sinto confortável em pensar que essa pesquisa possa, de fato, concluir algo, no sentido de encerrar ou de fechar o trabalho. Se tivesse que concluir alguma coisa neste momento, a única que me sinto capaz de afirmar é a de que fui [re]mexido nesse trajeto.

Outra questão que julgo importante considerar é que essa dissertação não está pronta. Isso mesmo, o texto final não é um texto completo e não considero isso um

demérito. Na verdade, não acredito que em algum momento esse trabalho antigiu a completude, pois as possibilidades de reflexões são inesgotáveis. Finalizo o texto por falta de tempo, por necessidade de cumprir os prazos, mais que isso, para singrar novos caminhos com a bagagem construída nesses trajetos já percorridos. Talvez esse seja um processo de desprender-me. Assim, considero essa seção do texto como uma cortina que se fecha abruptamente enquanto o espetáculo continua a acontecer, como uma forma de obrigar os espectadores a se levantarem levando consigo o desejo de permanecer. Ainda havia muito a ser vivido, dito e escrito. Dessa forma, ao invés de pensar em concluir eu prefiro me deter em apenas uma questão: o que ficou de todo esse processo?

Trago esse questionamento de maneira bastante particular, pois acredito que cada pessoa que participou ou leu [d]esse trabalho poderia respondê-lo de maneira diferente. O que fica é sempre uma propriedade do sujeito estabelecida no âmbito de sua subjetividade. Assim, antes de compartilhar os meus pensamentos, quero convidar você, leitor ou/leitora, a refletir sobre o que ficou para você nessa leitura. Como nos diz Larrosa (2011), quando eu leio qualquer texto o importante não é a forma em que o/a autor/a pensa, ou o que eu posso pensar sobre aquilo que o/a autor/a escreveu, “[...] o importante, desde o ponto de vista da experiência, é que a leitura [...] pode ajudar-me a formar ou transformar meu próprio pensamento, a pensar por mim mesmo, em primeira pessoa, com minhas próprias ideias” (LARROSA, 2011, p. 11). Assim, acho que mais importante do que fornecer respostas prontas ou conclusões bem elaboradas é suscitar reflexões.

Na tentativa de ensaiar mais algumas reflexões, recupero a questão que direcionou essa pesquisa: *quais os discursos sobre etnicidade, gênero e sexualidade que emergem do trabalho desenvolvido por uma professora com as questões das diferenças em uma escola periférica?* É bastante tentador responder essa questão de maneira consonante com as tantas teses e dissertações que demonstram que os/as professores/as não discutem essas questões e quando o fazem reiteram preconceitos, normatizações e olhares discriminatórios para as diferenças. Apesar de compreender que essas reflexões dizem de uma realidade corriqueira nos espaços educativos e que também foi apresentada nessa pesquisa, tenho especial interesse em emergir as resistências que estiveram presentes nessa pesquisa, pois esse é o foco dela. Falar sobre uma professora que trabalha essas questões em sua prática pedagógica cotidiana é trazer a resistência para o cerne da pesquisa, fazendo desse aspecto uma forma de direcionar o pensamento, como uma bússola invertida que aponta outras direções para além do norte.



Dessa forma, pensar nas discussões de etnicidade, sexualidade e gênero nas instituições escolares é se debruçar sobre um campo complexo em que estão em jogo muitas categorias de reflexão como docência, lugar de fala, objetivação, identidades, diferenças, significação, subjetividades, absolutização e tantas outras que atravessam as vivências educacionais, em uma dialética sem síntese ou verdades absolutas, possibilitando um olhar meticuloso para as vivências, sujeitos/as e relações que se estabelecem nesse espaço de aprendizagens variadas que escapam (e muito) dos currículos formais.

Assim, refletir sobre os discursos que envolvem as diferenças é trazer a tona um contexto que pode ser mais ou menos problemático, em que estão envolvidas as relações de poder, posições de sujeito/a e interpelações discursivas que permeiam a forma em que essas discussões são levadas para a escola em uma constante relação entre saber, conhecer e poder. Pois, somos todos/as interpelados/as discursivamente a tomar posicionamentos, a nos expor e a nos determinar. Estamos, todo o tempo, sendo conclamados [ou conclamando outros e/ou a nós mesmos] a dizer para as outras pessoas quem somos.

Nós somos chamados a assumir uma identidade, apesar dessas mesmas pessoas, muitas vezes, já terem nos colocado em determinados lugares. Elas nos definem antes mesmo do nosso “consentimento”. Quando essa identificação destoa do que é socialmente considerado como “correto”, uma série de artifícios socioculturais são usados na tentativa de nos fazer retornar para a “naturalidade”. Foram essas questões que atravessaram as vivências pedagógicas da professora Santos, uma mulher que carrega nas suas histórias a marca de muitas vezes ocupar o [não-]lugar da diferença e talvez por isso, levar com tanta paixão para a sua vivência enquanto professora essas temáticas. Falo em paixão por ter me encontrado com uma professora apaixonada, que apesar de algumas vezes reproduzir posicionamentos normativos, trabalha com paixão e esperança.

Ao trazer elementos da sua vivência religiosa “dissidente” para a educação, como vestir-se com roupas consideradas características dos espaços religiosos ou falar sobre a cultura afro-brasileira, a força social do discurso religioso se levantou contra a professora, fazendo da escola uma arena de disputa discursiva, significações e sentidos. Essa situação também foi presenciada no que envolvia as discussões sobre diversidade de gênero e sexual. Isso coloca as religiões judaico-cristãs, principalmente, as protestantes como entraves, na maioria das vezes, para que as discussões sobre a diferença sejam realizadas efetivamente na educação básica.

Dessa forma, talvez seja interessante nos questionar: por que essas religiões possuem tanta autoridade no ambiente educativo? Quais as contribuições e perdas que são geradas por esse adentrar religioso no campo educacional? Algumas vezes tenho a impressão que a educação é o espaço em que todos/as se sentem com autoridade para opinar, mais que isso, para determinar como ela deve direcionar suas práticas e isso tem feito da escola, muitas vezes, um espaço potencializador dos estigmas sociais. Não quero defender aqui uma educação totalitarista, mas penso que a educação deve ter uma “substância”, uma direção pautada no direito à diferença, assim, defendo um posicionamento que direcione uma prática educativa não discriminatória acolhedora da diversidade étnica, racial, de gênero e sexual.

Em tempos de disputas, muitas vezes marcados por retrocessos e conservadorismos, como o que temos vivido nos últimos anos, talvez pareça utópico pensar nessa educação idealizada. Mas penso que é necessário resistirmos, como a professora Santos que modificou a rota, que alterou a forma de realizar o trabalho, mas não abriu mão de lutar pelo que acredita e de perceber a escola como espaço importante para as discussões sobre etnia, gênero e sexualidade. Assim, é preciso reconhecer que recuar e dar alguns passos para trás nem sempre é sinal de desistência ou fraqueza, mas pode ser também uma forma astuta de enfrentar, de existir e resistir. É também importante perceber que por mais que as forças concorrentes falem alto, gritem e se posicionem veemente, possibilitando que o sentimento de solidão insista em se fazer presente, é necessário reconhecer que o apoio também existe, há pessoas que concordam com as nossas lutas, com as nossas discussões e que, de alguma forma, estão conosco, mesmo que elas não expressem da forma que desejamos, mesmo que o apoio não seja demonstrado por palavras, mas por olhares, sorrisos e até silenciamentos.

Ainda assim, se faz necessário que mais professores/as se juntem na manutenção dessas discussões nas escolas, que outras vozes de apoio ecoem, formando uma rede de profissionais comprometidos/as e implicados/as com essas temáticas, a fim de tornar essas questões mais cotidianas, diminuindo, desse modo, o caráter de eventualidade que perpassa esses conteúdos. Talvez os discursos conservadoristas avançaram tão fortemente sobre a prática pedagógica da professora Santos por ela não ter o apoio que necessitava para romper com o estigma gerado por falar do que mais ninguém abordava na instituição.

Enquanto muitos/as docentes insistem em escamotear as discussões sobre os marcadores sociais da diferença das suas práticas pedagógica, destaca-se a coragem da

professora Santos em assumir essas questões e os aspectos que a mobilizam em discutir gênero e sexualidade em suas aulas, dos quais dois sobressaltam: o contato dela com as pessoas LGBTTI que a sensibiliza a ponto de ela buscar, por intermédio da sua prática pedagógica, formas de diminuir as estigmatizações que esse grupo sofre; Os processos formativos que ela participou no decorrer de sua trajetória, bem como, a sua inserção em um grupo de pesquisa que dialoga sobre essas questões, possibilitando que ela tenha um contato maior com essas temáticas, além da aproximação com outras pessoas que também discutem essas questões.

Por fim, retorno a questão com a qual iniciei esses pensamentos: o que ficou? Como já sinalizei, eu não poderia responder essa pergunta por qualquer pessoa que não fosse eu mesmo, não há como dizer o que ficou para a professora Santos, ou para seus alunos, colegas de trabalhos, ou para as outras pessoas que eu entrevistei. O que fica diz sempre de um processo individual. Talvez soe pretensioso realizar essa pergunta ao finalizar um trabalho, mas baseado no campo teórico em que me apoio as nossas experiências também transcorrem por nossos ditos, escritos e lidos. Como nos lembra Foucault ao falar sobre a sua experiência de escrever livros:

[...] los libros que escribo representan para mi una experiencia que deseo que se alo más rica posible. Al atravesar una experiencia, se produce un cambio. Si tuviera que escribir un libro para comunicar lo que ya sé, nunca tendría el valor de comenzarlo. Escribo precisamente porque no sé todavía qué pensar sobre un tema que atrae mi atención. Al plantearlo así, el libro me transforma, cambia mis puntos de vista. Como consecuencia, cada nuevo libro altera profundamente los términos de los conceptos alcanzados en los trabajos anteriores (FOUCAULT, 2009, p. 9).

Assim, o que posso dizer é que para mim fica a esperança e o sentimento de que por mais fortes que sejam as normatizações e forças sociais que nos empurram para lugares subjacentes, há pessoas que se mobilizam e buscam, mesmo com todas as limitações, fazer da educação um espaço de acolhida e respeito às diferenças. Somo-me enquanto pesquisador e, principalmente, como professor a esses profissionais que movimentam essas questões nos espaços escolares, que assumem as discussões da diferença por acreditarem que a transformação ocorre também pelo conhecimento construído nesses espaços. Assim, me sinto encorajado a assumir as palavras de Paulo Freire:

“[...] Na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenho para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes” (FREIRE, 2000, p. 32-33).

Em últimas palavras, fica também o meu *devenir*, em que me percebo de uma forma que não via antes. Muito mais do que escrever uma dissertação, ou realizar um mestrado, eu fui modificado no trajeto, em muitos aspectos. Dessa forma, esse texto foi escrito por um sujeito em construção, em constantes modificações e que bebeu nas fontes epistemológicas de muitas pessoas da academia e de outras tantas que nunca escreveram sequer uma linha considerada *científica*, mas que talharam em mim conhecimentos que linguagem nenhuma é capaz de capturar e transcrever. Assim, longe de colocar um ponto final, quero fazer da incompletude meu verbo, vou apenas **RETICENCIAR...**

## REFERÊNCIAS

ALVES, A. N. R; GOMES, N. L. Contribuições da lei 10.639/03 no autorreconhecimento quilombola: estudo de caso na comunidade de Barro Preto (MG). In: OLIVEIRA, J. M. de (org). **Interfaces das africanidades em educação nas Minas Gerais**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013, p. 121-138.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Caderno de Pesquisa**. [online]. 2006, vol.36, n.129, p. 637-651.

ANDRADE, S. dos S. **Juventudes e processos de escolarização**: uma abordagem cultural. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ARAÚJO, M. T. F. R. de. Marcadores cruzados: etnicidade, homossexualidade e religião. **Cadernos Pagu**. 2016.

ASSUNÇÃO, M. M. S. de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

AZEVEDO, S. M. M. M. **Estudo Investigativo da disciplina Educação para a Sexualidade em escolas da rede municipal de Jequié-BA**. 144f. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié- BA, 2013.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**: fatos e mitos. 4ª Ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BERNARDI, M. **A Deseducação sexual**. (tradução de Antonio Negrini). Novas buscas em educação; v.21. São Paulo: Summus, 1985.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.19, p.20-28, 2002.

BORGES, A. R. S. **Educação continuada e o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana**: um estudo sobre o programa “São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade”. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BORGES, Z, N; MEYER, D. E. **Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 59-76, jan./mar. 2008.

BRANDÃO, C. R. **Identidade e Etnia**. Editora Brasiliense, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-brasileira**. Brasília: MEC, 2003.

BRITZMAN, D. P. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 21, p. 71-96, jan./jun. 1996.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo; In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 151-165.

BUTLER, J. **Críticamente subversiva**. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida. Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer. Barcelona: Icária editorial, 2002.

CABRAL, S. N. **Quando a sexualidade invade a escola: um estudo sobre os movimentos da disciplina educação para a sexualidade**. 145f. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié-BA, 2016.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, maio 2013. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100014/24650>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

CASTRO, R. P. de; MATTOS, Z. S. Diversidade de gênero e sexualidade: argumentos para conversas nas escolas. In: RODRIGUES, C. H; GONÇALVES, R. M. (org.). **Educação e diversidade: questões e diálogos**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013, p. 156.

CÉSAR, A; LIMA, N. **Diversidade Étnico-racial e cultura negra na escola**. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

CHICANGANA-BAYONA, Y. A; SAWCZUK, S. I. G. Bruxas e índias filhas de Saturno: arte, bruxaria e canibalismo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 507, jan. 2009.

COSTA, A. P; MARÇAL, P. R. **Sexualidade e relações de gênero: a formação docente em questão** In: Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder, 2008, Florianópolis.

CUNHA, M. M. C. da. “Etnicidade, da cultura residual, mas irreduzível”, **Revista de Cultura e Política**, nº 1, 1979, São Paulo.

DAMATTA, R. Você tem cultura? **Explorações: Ensaio de Sociologia Interpretativa**, Rio de Janeiro: Rocco, 1986, p. 121-128.

DIAS, A. F. **Representações Sociais de gênero no trabalho docente: sentidos e significados atribuídos ao trabalho e à qualificação – Vitória da Conquista: Edições UESB**, 2014.

DUQUE, T. Religiosidades e Educação Pública. In: MISKOLCI, R. JÚNIOR, J. L. (org.) **Diferenças na Educação: outros aprendizados**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, 253 p.

FACCO, L. As “Diferenças” na Literatura Infantil e Juvenil nas Escolas: para entendê-las e aceitá-las. In: JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 325-340.

FERRARI, A. MARQUES, L. P. Silêncios e Educação. In: FERRARI, A; MARQUES, L. P. (org.). **Silêncios e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011, p. 148.

FERRARI, A. O conceito de experiência e sua potencialidade para a educação. In: FERRARI, A. (org.) **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013, p. 15-20.

FERRARI, A. Silêncio e silenciamento: em torno das homossexualidades masculinas. In: FERRARI, A; MARQUES, L. P. (org.). **Silêncios e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

FERRARI, A. Você já deve saber sobre minha “orientação sexual” (se não sabia, ficou sabendo agora, hehe!) – subjetividades e sujeitos e negociação. In: FERRARI, A. **Sujeitos, subjetividades e educação**. Juiz de Fora: eitora UFJF, 2010. p. 253 – 270.

FERRARI, A; CASTRO, R. P. “**Quem está preparado pra isso?**”... Reflexões sobre a **formação docente para as homossexualidades**. Práxis Educativa, Ponta Grossa: PR; v. 8; n. 1; p. 295-317, jan./jun. 2013.

FIGUEIREDO, R. S. **sexualidade e gênero**: uma experiência na formação docente no programa institucional de bolsa de iniciação à docência (pibid). 2015 71f. Monografia (graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Estadual do sudoeste da Bahia, Jequié, 2015.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise de discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, novembro, 2001, p. 1997 – 223

FLICK, U. **Desenho na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman/Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, M. **El yo minimalista y otras conversaciones**. Buenos Aires: La Marca Editora, 2009.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**: A vontade de saber. 11a Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989, pp. 179/191.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

FURLANI, J. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 269-285, dez., 2007.

GAMA, E. C. **Mulato, homossexual e macumbeiro: que rei é este?** Trajetória de João da Goméia (1914-1971). Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense, Niterói- RJ, 2012.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GESSER, M; OLTRAMARI, L.C; CORD, D; NUERNBERG, A,H. Psicologia Escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. vol. 16, n. 2, Julho/Dezembro de 2012, p. 229-236.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: CANDAU, V. M. e MOREIRA, A. F. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GONÇALVES, L. A. O. e SILVA, P. B. G. **O Jogo das Diferenças: multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Soc. estado.**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, Apr. 2016.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.) **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

HESS, R. O Momento do Diário de Pesquisa na Educação. In: **Ambiente e Educação** – vol. 14 – Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 1996.

JESUS, J. G. de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.diversidadessexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>. Acesso em 14/11/2017.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.



JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 13 – 52.

JUNQUEIRA, R.D. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MISKOLCI, R; PELÚCIO, L. **Discursos fora da ordem**: sexualidade, saberes e direitos. São Paulo: Ananablume, 2012, p. 277- 303.

JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula R. C.; MAGALHÃES, Joanalira C. (Orgs.). **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2017. p. 25-52.

LAPIERRE J. W. Prefácio. In: POUTIGNAT, P; STREIFF-FENART, J. **Teorias da Etnicidade seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. Traduzido por: Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão & Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

LARROSA, J. **Tremores**: Escritos sobre a experiência. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 39, 2013, p. 7-23.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000, 111 p.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46, 2007a, p. 201-218.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 85 – 94.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed., 3ª reimpressão, Belo Horizonte: Autêntica, 2007b, p. 35 – 82.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2.ed.Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**. V. 19, n.2, 2008, p. 17-23.

LOURO, G. L. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, D. E. E. et al. **Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 93-105.

MAIO, E. R.; JUNIOR, I. B. de O. Corpo, gêneros, sexualidades e educação. In: FERRARI, A.; RIBEIRO, C. M.; CASTRO, R. P [org] de. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Lavras: UFLA, 2014.

MARIANO, R. Igreja Universal do Reino de Deus: a magia institucionalizada. **Revista USP**. São Paulo. 1996.

MEYER, D. E.; SOARES, R. de F. R. Modos de ver e se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: Costa, M. V.; BUJES, M. I. E. (orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MEYER, D. E. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. 2ª ed. p. 49-63.

MEYER, D. E. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 11-29.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. Apresentação à primeira edição. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. 2ª ed. p. 17-24.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 2ª ed. SP: HUCITEC/ RJ: ABRASCO, 1993.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

MISKOLCI, R. **Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay**. Cadernos Pagu, Campinas, n. 28, p. 101- 128, jan./jun. 2007.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: Um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto, 2013.

MISKOLCI, R. A Teoria Queer e a questão das diferenças: por uma analítica da normalização. In: **16º Congresso de Leitura do Brasil**, 2007, Campinas. Anais Eletrônicos. Campinas: UNICAMP, 2007a.

MOREIRA, P. R. S.; AL-ALAM, C. C. "Já que a desgraça assim queria" um feiticeiro foi sacrificado: curandeirismo, etnicidade e hierarquias sociais (Pelotas - RS, 1879). **Afro-Ásia**, Salvador, n. 47, p. 119-159, 2013.

MOTOMURA, M. **Por que tem tanto “Silva” no Brasil?. Disponível em:** <http://mundoestranho.abril.com.br/cultura/por-que-tem-tanto-silva-no-brasil/>. Acesso em 07 de dezembro de 2017.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NATIVIDADE, M.; OLIVEIRA, L. **As novas guerras sexuais: diferença, poder religioso e identidades LGBT.** Rio de Janeiro: Garamond, 2013.

SOUZA NETO, E. N; RIOS, A. L. Apontamentos para uma economia política do cu entre trabalhadores sexuais. **Psicologia & Sociedade**, n. 27, 2015, p. 579-586.

NOLASCO, S. Masculinidade, Media e Violência. **Comunicação e Política**. v. I, n. 2, 1995, p. 299-311.

ONOFRE, J. A. **A lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola quilombola.** 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. 2ª ed. p. 25-48.

PEÑA-ALFARO, A. A. **Estratégias Discursivas de Persuasão em um discurso religioso neopentecostal.** 2005, 238 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

PEREIRA, A. A.; GONÇALVES JUNIOR, L.; SILVA, P. B. G. e. Jogos africanos e afro-brasileiros no contexto das aulas de educação física. In: **XII Congresso da Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC): diálogos interculturais: descolonizar o saber e o poder**, 2009, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2009. p.1-18.

PEREIRA, E. A. D. **As Encruzilhadas Das Territorialidades Ribeirinhas: Transformações no exercício espacial do poder em comunidades ribeirinhas da Amazônia Tocantina Paraense.** 2014 435f. (Tese de doutorado em Geografia ) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

POUTIGNAT, P; STREIFF-FENART, J. **Teorias da Etnicidade seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth.** Traduzido por: Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

REIS, C. D. O uso da metodologia *queer* em pesquisa no campo do currículo. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. 2ª ed. p. 17-24.

REIS, J. Magia jeje : a invasão do calundu de Pasto de Cachoeira, 1785. In: **Revista Brasileira de História.** São Paulo: ANPUH. p. 57-81. p. 78-80, 1988.

ROSELLI-CRUZ, A. Homossexualidade, homofobia e a agressividade do palavrão: seu uso na educação sexual escolar. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 39, p. 73-85, Abril. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602011000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000100006&lng=en&nrm=iso)>. acesso em: 21 out. 2017.

SALES, S. R. Etnografia+netnografia+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. 2ª ed. p. 113 – 134.

SANTANA, J. **A lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: Políticas afirmativas e folclorização racista**. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SANTOS, E. P. dos. Educação e religiões de matrizes africanas: uma pesquisa com professores (as) de Belo Horizonte (MG) sobre intolerância religiosa. In: OLIVEIRA, J. M. de (org). **Interfaces das africanidades em educação nas Minas Gerais**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013, p. 121-138.

SARTI, C. A. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. São Paulo: Cortez, 2005.

SCOTT, J. W. Os usos e abusos do gênero. **Projeto História**. São Paulo, n. 45, PP. 327-351, Dez. 2012. Trad. Ana Carolina E. C. Soares.

SEDGWICK, E. K. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, n. 28, p. 19- 54, 2007.

SENA, F. F. M. de. **Estudo de caso da implementação da temática: história e cultura afro-brasileira, em uma unidade de educação infantil da rede municipal de educação de belo horizonte**. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnicos-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007

SILVA, P. B. G. e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org) **Superando o racismo na escola**. Brasília : MEC/SECAD, 2005.

SILVA, R. F. da. **Educando pela diferença para a igualdade: professores, identidade profissional e formação contínua**. 316 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.) **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 73 – 75.

SILVA, T. T. da. Identidade e diferença: impertinências. *Educação & Sociedade*. 2002, vol.23, n.79, p.65-66.

SILVA, V. G. da. Neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras: Significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 207-236, Abril. 2007.

SILVEIRA, R. M. H.. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

SOUZA, L. M. de. **”Não morreram de amor, morreram de promiscuidade”**: discursos de professoras sobre a interface entre sexualidade e saúde durante momentos formativos mediados por artefatos culturais. 185f. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié- BA, 2017.

SOUZA, M. L. de. Diversidade de gênero e sexual: apontamentos de uma proposta de formação docente. In: SEFFNER, F; CAETANO, M. (org.). **Discurso, discursos e contra-discursos latino-americanos sobre a diversidade sexual e de gênero**. VII Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura – ABEH [recurso eletrônico] Rio Grande de 07 a 09 de maio de 2014. – Dados eletrônicos, 2014 – Rio Grande, Rio Grande do Sul, 2016.

SOUZA, M. L; SANTOS, L. A. “Apague o quadro que nem homem!”: os embates sobre diversidade de gênero e sexual em um curso de formação de professores de ciências e biologia. In: FERRARI, A. *et al.* **Anais [do] VI Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade; II Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade; II Encontro Gênero e Diversidade na Escola**, Juiz de Fora, MG – Lavras : Center Gráfica e Editora, 2014.

SOUZA, T. da S. **Fazer banheiro**: as dinâmicas das interações homoeróticas nos sanitários públicos da estação da lapa e adjacências. 118 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

VEIGA NETO, A. Paradigmas? Cuidado com eles! In: Costa, M. V. (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

VENCATO, A. P. Diferenças na Escola. In: MISKOLCI, R. JÚNIOR, J. L. (org.) **Diferenças na Educação: outros aprendizados**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, 253 p.

WAGNER, R. **A Invenção da Cultura**. 3ª. ed. São Paulo: COSAC NAIFY, 2010.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed., 3ª reimpressão, Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 35 – 82.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. (Tradução: Caio Liudvig). Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. (Tradução: Daniel Grassi). São Paulo, Artmed, 2001.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**APÊNDICE B – Termo de Assentimento**

**APÊNDICE C – Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos**

**APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA****Campus Universitário de Jequié-BA****Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e  
Contemporaneidade****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a),

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Discutindo Gênero, Sexualidade e Cultura Afro-Brasileira Em Uma Escola Periférica: As Mobilizações De Uma Professora”**”. Neste estudo pretendemos Analisar os discursos sobre etnicidade, gênero e sexualidade que emergem do trabalho desenvolvido por uma professora com as questões das diferenças em uma escola periférica. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade da inclusão das discussões das diferenças no ambiente escolar, favorecendo a redução dos processos discriminatórios e excludentes que pessoas que não estão no padrão sofrem no decorrer de suas vidas. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): entrevista com perguntas relacionadas a inserção das discussões sobre cultura afro-brasileira, gênero e diversidade sexual, bem como o trabalho que a professora tem realizado nessa escola.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, como não se sentir a vontade em responder alguma pergunta, no entanto, poderá a qualquer momento dizer que não deseja responder aquela pergunta, ou até que não quer realizar a entrevista. Além disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são: contribuir para o campo das discussões a cerca das diferenças, ao entender que a mobilização de uma



professora que discute essas temáticas fortalece as discussões sobre gênero, cultura afro-brasileira e sexualidade. A compreensão desse movimento pode contribuir para que outros/as professores/as repensem o contato com a temática e, possivelmente, a discutam em suas práticas pedagógicas.

Além disso, contribuirá também para gerar um mapeamento dos limites e possibilidades da inserção dessas temáticas no ambiente escolar, bem como, sugerir formas metodológicas em que essas abordagens sejam trabalhadas.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jequié, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_ .

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do(a) participante*

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do(a) pesquisador(a)*

**PARA MAIORES INFORMAÇÕES, PODE ENTRAR EM CONTATO COM:  
Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Estadual do Sudoeste da  
Bahia (CEP/UESB)**

**Endereço:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, CAP - 1º andar Av. José Moreira Sobrinho, S/N - Bairro: Jequiezinho, CEP: 45.206-510 Jequié – Bahia. **Telefone:** (73) 35289727 e **E-mail:** cepuesb.jq@gmail.com ou cepjq@uesb.edu.br

CONTATO COM OS/ AS PESQUISADORES

**Orientanda:** Roniel Santos Figueiredo - Fone: (73) 988092948

**E-mail:** ronielbiologia@hotmail.com

**Orientador:** Profº. Dr. Marcos Lopes de Souza – Fone: (73) 91411558

**E-mail:** [marcoslouza@ig.com.br](mailto:marcoslouza@ig.com.br)

**APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido****UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA****Campus Universitário de Jequié-BA****Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade****TERMO DE ASSENTIMENTO**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Discutindo Gênero, Sexualidade e Cultura Afro-Brasileira Em Uma Escola Periférica: As Mobilizações De Uma Professora”**. Neste estudo pretendemos analisar o que mobiliza uma professora negra a assumir as discussões de cultura afro-brasileira, gênero e sexualidade em uma escola de periferia do município de Jequié e quais os discursos da comunidade escolar sobre o trabalho dessa professora. Tem se por objetivo também: discutir os aspectos que mobilizam a professora a discutir as questões relacionadas a cultura afro-brasileira, sexualidades e gêneros; Conhecer qual a visão da comunidade escolar e quais os aspectos étnicos, de gênero e sexuais emergem dos discursos sobre o trabalho da professora para as questões de cultura afro-brasileira, gênero e sexualidade.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade da inclusão das discussões das diferenças no ambiente escolar, favorecendo a redução dos processos discriminatórios e excludentes que pessoas que não estão no padrão sofrem no decorrer de suas vidas. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): entrevista com perguntas relacionadas a inserção das discussões sobre cultura afro-brasileira, gênero e diversidade sexual, bem como o trabalho que a professora Idália tem realizado nessa escola.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): entrevista com perguntas relacionadas a inserção das discussões sobre cultura afro-brasileira, gênero e diversidade sexual, bem como o trabalho que a professora Idália tem realizado nessa escola.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

*Eu, \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.*

*Jequié, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.*

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do(a) menor*

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do(a) pesquisador(a)*

**PARA MAIORES INFORMAÇÕES, PODE ENTRAR EM CONTATO COM:  
Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CEP/UESB)**

**Endereço:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, CAP - 1º andar Av. José Moreira Sobrinho, S/N - Bairro: Jequezinho, CEP: 45.206-510 Jequié – Bahia. **Telefone:** (73) 35289727 e **E-mail:** cepuesb.jq@gmail.com ou cepjq@uesb.edu.br

**CONTATO COM OS/AS PESQUISADORES**

**Orientanda:** Roniel Santos Figueiredo - Fone: (73) 988092948

**E-mail:** ronielbiologia@hotmail.com

**Orientador:** Profº. Dr. Marcos Lopes de Souza – Fone: (73) 91411558

**E-mail:** [marcoslsouza@ig.com.br](mailto:marcoslsouza@ig.com.br)

APÊNDICE C – Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA



Campus Universitário de Jequié-BA

Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade

*TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS*

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores **Roniel Santos Figueiredo e Marcos Lopes de Souza** do projeto de pesquisa intitulado “**Discutindo Gênero, Sexualidade e Cultura Afro-Brasileira Em Uma Escola Periférica: As Mobilizações De Uma Professora**” a realizar as fotos, gravações de áudio e imagem que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Jequié - BA, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisador responsável pelo projeto

## **ANEXOS**

**ANEXO 01 – Texto Produzido pela Editora Betel sobre o ocultismo.**

**ANEXO 02 - Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa**

## ANEXO 01 – Texto produzido pela editora Betel sobre o ocultismo



2º Trimestre de 2017 • Tema: Os Desafios da Atualidade

## Lição 3: O desafio de rejeitar o ocultismo

## Não sejamos presas fáceis de satanás

Como aprendemos na Palavra de Deus, o inimigo de nossas almas está rugindo como um leão procurando a quem possa tragar. Por isso devemos estar sempre atentos com o que fazemos e participamos para não dar legalidade para satanás agir em nossas vidas.

Sabemos que não é fácil ser adolescente nos dias de hoje, com tantas possibilidades e ilusões que o mundo oferece. Temos muito adolescentes ansiosos com seu futuro, querem resposta rápida pra tudo, pois vivem em um mundo digital, que basta um click para ter o mundo em suas mãos, muitos desses adolescentes acabam não tendo a paciência de esperar as respostas de Deus para suas orações e se envolvem com práticas que não condizem com a vida de um cristão genuíno.

Dentro das salas de aula, muitas vezes acontecem brincadeiras que parecem inofensivas e infantis, mas que na verdade, por detrás dela está algo diabólico, onde satanás de maneira muito sutil se instala, como por exemplo, a brincadeira do compasso, que na verdade se trata de um recurso voltado à adivinhação, evocação dos espíritos, evocação dos mortos e intervenção dos poderes ocultos, evocam espíritos a fim de obterem respostas e suprir suas curiosidades. Como jovens cristãos é necessário renunciar a tais práticas.

Muitos adolescentes já têm as palavras em sua boca “nada a ver”, como se isso fosse neutralizar o poder de se envolver com práticas do ocultismo.

Outra forma que o ocultismo tem envolvido adolescentes dentro das escolas, é com as festas de Halloween, ano após ano vemos como essa festa tem se di-

fundido dentro das escolas e entre os adolescentes, uma festa totalmente satânica que celebra a morte, com rituais para evocação de espíritos. Na festa de Halloween usa-se fantasias de bruxa, duendes, caveiras e muitos se envolvem de maneira inocente achando estar participando de uma simples brincadeira e acabam dando brecha para satanás agirem em sua vida.

Podemos citar também a saga de Harry Potter do qual a autora Joanne Rowling se declara uma bruxa e seu livro tem influenciado muitos nesta geração. Os livros que conta a história Harry Potter, apresenta algo que parece inocente mais tem levado muitas crianças e adolescentes à prática da bruxaria e feitiçaria. A autora declara em entrevista que para escrever o livro participou de muitas escolas de feitiçaria. Seus livros já foram traduzidos em 67 línguas. Sabemos pela luz da Palavra que Deus condena qualquer prática de feitiçaria ou magia. O personagem principal é apresentado com um bruxo bonzinho, mas sabemos que ele age de maneira contrária do que diz a Bíblia. O livro que fascina tantos jovens e adolescentes é uma maneira sutil de envolver mais crianças e adolescentes com práticas totalmente abomináveis ao Senhor, portanto devemos vigiar “Nem tudo que reluz é ouro”, o que parece tão fascinante e envolvente está levando muitos a uma morte espiritual. Fique ligado!!!

### Fonte(s) Consultada(s):

■ [institutogamaiel.com](http://institutogamaiel.com)



Cartas de Tarô



## ANEXO 02: Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Discutindo Gênero, Sexualidade e Cultura Afro-Brasileira Em Uma Escola Periférica:  
As Mobilizações De Uma Professora

**Pesquisador:** Roniel Santos Figueiredo

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 72501417.1.0000.0055

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.240.191

#### Apresentação do Projeto:

O trabalho propõe a discutir etnias, diversidade sexual e de gênero, por intermédio da análise do trabalho realizado por uma professora que discute essas temáticas em uma escola periférica, bem como conhecer os discursos que perpassam o ambiente escolar sobre o trabalho dela.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar os discursos sobre etnicidade, gênero e sexualidade que emergem do trabalho desenvolvido por uma professora com as questões das diferenças em uma escola periférica.

Objetivo Secundário:

Conhecer qual a visão da comunidade escolar e quais os aspectos étnicos, de gênero e sexuais emergem dos discursos sobre o trabalho da professora para as questões de cultura afro-brasileira, gênero e sexualidade. Discutir os aspectos que mobilizam a professora a discutir as questões relacionadas a cultura afro-brasileira, sexualidades e gêneros.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n

**Bairro:** Jequiezinho

**CEP:** 45.206-510

**UF:** BA

**Município:** JEQUIE

**Telefone:** (73)3528-9727

**Fax:** (73)3525-6683

**E-mail:** cepuesb.jq@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA



Continuação do Parecer: 2.240.191

Riscos: O risco possível é de algum desconforto diante das questões.

Benefícios:

Possibilita uma contribuição para o campo das discussões a cerca das diferenças, fortalecendo as discussões sobre gênero, cultura afro-brasileira e sexualidade. A compreensão desse movimento pode contribuir para que outros/as professores/as repensem o contato com a temática e, possivelmente, a discutam em suas práticas pedagógicas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Propõe um discurso na perspectiva foucaultiana, assumindo o enfoque de que a linguagem enquanto discurso não se reduz apenas a um conjunto de signos que tem por finalidade a comunicação ou expressão de algum pensamento, entendendo o discurso como uma posição de interação que se relaciona com o social e possui uma intencionalidade. Com pretensão de conhecer os limites e possibilidades da inserção da discussão de temáticas que lidam diretamente com as diferenças étnicas, de gênero e sexual.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Nada a declarar.

**Recomendações:**

Nada a declarar.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião do dia 25/08/2017, a plenária do CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_955693.pdf	18/07/2017 20:44:34		Aceito
Outros	roteiro.pdf	18/07/2017 20:43:58	Roniel Santos Figueiredo	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoroniel.pdf	18/07/2017 20:39:40	Roniel Santos Figueiredo	Aceito

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n

**Bairro:** Jequiezinho

**CEP:** 45.206-510

**UF:** BA

**Município:** JEQUIE

**Telefone:** (73)3528-9727

**Fax:** (73)3525-6683

**E-mail:** cepuesb.jq@gmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA



Continuação do Parecer: 2.240.191

Outros	imagem.docx	03/07/2017 22:56:28	Roniel Santos Figueiredo	Aceito
Outros	orientacao.pdf	03/07/2017 22:54:12	Roniel Santos Figueiredo	Aceito
Declaração de Pesquisadores	solicitacao.pdf	03/07/2017 22:53:42	Roniel Santos Figueiredo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoparaocomitedeetica.docx	03/07/2017 22:52:38	Roniel Santos Figueiredo	Aceito
Declaração de Pesquisadores	comp.pdf	03/07/2017 22:52:07	Roniel Santos Figueiredo	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao2.pdf	03/07/2017 22:50:33	Roniel Santos Figueiredo	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao.pdf	03/07/2017 22:49:59	Roniel Santos Figueiredo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO.docx	03/07/2017 22:45:42	Roniel Santos Figueiredo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento.docx	03/07/2017 22:45:11	Roniel Santos Figueiredo	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao.pdf	03/07/2017 22:42:58	Roniel Santos Figueiredo	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JEQUIE, 25 de Agosto de 2017

Assinado por:

Ana Angélica Leal Barbosa  
(Coordenador)

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n  
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepuesb.jq@gmail.com