

Escola e docência no contexto da diversidade: notas crítico-reflexivas e propositivas

School and teaching in the context of diversity: critical-reflective and propositional notes

Escuela y docencia en el contexto de la diversidad: apuntes crítico-reflexivos y propositivos

Submetido: 10/09/2021 | Aceito: 03/12/2021 | Publicado: 18/12/2021

Antonio José de Souza

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3416-5527>

Universidade Católica do Salvador, Brasil
Secretaria Municipal de Educação de Itiúba, Brasil
E-mail: tonnysouza@gmail.com

Ana Maria Anunciação da Silva

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8134-6737>

Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Secretaria Municipal de Educação de Ichu, Brasil
E-mail: annaichu@hotmail.com

Sandra Santos de Araújo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4286-6892>

Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Secretaria Municipal de Educação de Biritinga, Brasil
E-mail: sandra.jusbiringa@gmail.com

Heron Ferreira Souza

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0927-3112>

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Baiano, Brasil
E-mail: heronifbaiano@gmail.com

Resumo

Este texto, em formato de ensaio, tem por objetivo apresentar reflexões e problematizações sobre os sentidos da educação escolar, expressos no currículo e na prática pedagógica, e a necessidade de uma postura ética na práxis docente no contexto da diversidade. No campo metodológico, elegemos a pesquisa bibliográfica do tipo qualitativa com a utilização de autores(as) que versam sobre as temáticas abordadas. O escopo da escrita é potencializado por discussões teóricas para dialogar sobre heterossexualidade (FOUCAULT (2001; 2004; 2007; LOURO, 2001; 2010), relações de gênero (bell hooks, 2017), práticas de ensino (FREIRE, 1996; 2010; 2015a/b), antirracismo (LORDE, 2019), diferença e docência (SOUZA, 2018). Assim, refletimos sobre o esvaziamento das temáticas antissexismo, antirracismo e anti-LGBTfobia nas escolas. Nas reflexões sobre gênero, raça e sexualidade, enfatizamos as possibilidades para o trabalho com a diversidade no contexto escolar. Por fim, apontamos caminhos para o respeito às diferenças, reconhecendo o direito impreterível dos(as) estudantes e professores(as) de serem livres e respeitados(as) por suas escolhas e que tal respeito seja materializado no currículo escolar e na formação docente.

Palavras-chave: Docência; práticas pedagógicas; diversidade e diferença.

Abstract

This text, in essay format, aims to present reflections and problematizations about the meanings of school education, expressed in the curriculum and pedagogical practice, and the need for an ethical posture in the teaching practice in the context of diversity. In the methodological field, we chose the bibliographic research of the qualitative type with the use of authors who deal with the themes addressed. The scope of writing is enhanced by theoretical discussions to dialogue about heterosexuality (FOUCAULT (2001; 2004; 2007; LOURO, 2001; 2010), gender relations (bell hooks, 2017), teaching practices (FREIRE, 1996; 2010; 2015a/b), anti-racism (LORDE, 2019), difference and teaching (SOUZA, 2018). Thus, we reflect on the emptying of anti-sexism, anti-racism and anti-LGBTphobia themes in schools. In reflections on gender, race and sexuality, we

emphasize the possibilities to work with diversity in the school context. Finally, we point out ways to respect differences, recognizing the absolute right of students and teachers to be free and respected for their choices and that such respect materialized in the school curriculum and in teacher training.

Keywords: Teaching; pedagogical practices; diversity and difference.

Resumen

Este texto, en formato ensayo, tiene como objetivo presentar reflexiones y problematizaciones sobre los significados de la educación escolar, expresados en el currículo y la práctica pedagógica, y la necesidad de una postura ética en la práctica docente en el contexto de la diversidad. En el campo metodológico, se optó por la investigación bibliográfica de tipo cualitativo con el uso de autores que abordan los temas abordados. El alcance de la escritura se ve reforzado por las discusiones teóricas para el diálogo sobre la heterosexualidad (FOUCAULT (2001; 2004; 2007; LOURO, 2001; 2010), las relaciones de género (bell hooks, 2017), las prácticas docentes (FREIRE, 1996; 2010; 2015a/b), antirracismo (LORDE, 2019), diferencia y enseñanza (SOUZA, 2018). Así, reflexionamos sobre el vaciamiento de las temáticas antisexismo, antirracismo y anti-LGBTfobia en las escuelas. En reflexiones sobre género, raza y sexualidad, enfatizamos las posibilidades de trabajar con la diversidad en el contexto escolar. Finalmente, señalamos formas de respetar las diferencias, reconociendo el derecho absoluto de estudiantes y docentes a ser libres y respetados por sus elecciones y que dicho respeto se materialice en el currículo escolar y en la formación de profesores.

Palabras clave: Docencia; prácticas pedagógicas; diversidad y diferencia.

1. Inquietações iniciais

Há no arcabouço educacional brasileiro um projeto educativo e curricular que permanece “driblando” a sua responsabilidade acerca do ensino entrecruzado com as questões da diversidade; tergiversando sobre a necessidade da construção de uma proposta de educação que englobe as vivências, as experiências sociais e as singularidades das pessoas, afinal, o “[...] trabalho com a Diversidade na escola nos convoca sempre para um debate político que merece destaque para as ações desenvolvidas pelos sujeitos que compõem este espaço.” (RIOS, 2018, p. 13). Nessa lógica, o nosso ponto de partida é a denúncia de que, ainda, permanece uma insistente ausência e um esvaziamento do que foi conquistado quanto ao debate, estudo e proposições das temáticas gênero, raça e sexualidade no espaço da Educação Básica e de como tal contexto é preocupante, porque corrobora a reprodução das formas de opressão da diversidade, reforçando discriminações históricas ao passo que produz novas e violentas desigualdades; pois, como nos alertam Souza *et al.* (2020, p. 3, grifos dos autores), “[...] ‘pra variar’ estamos atravessando um momento tão perigoso quanto estranho [...] um tempo bastante insólito, pois, como diz o sábio adágio popular: ‘desgraça pouca é bobagem’, aludindo o pessimismo de que tudo pode ficar pior (e está).”.

Não é difícil perceber os contumazes mecanismos produtores das inexistências “[...] que contribuem, [...] para a articulação dos discursos e das representações negativas [...] [por isto,] é preciso prosseguir na contramão dos mecanismos que têm [...] se constituído [...] [em

graves impedimentos ao exitoso trabalho pedagógico [...]”, aduz Souza (2018, p. 107). À vista dessa reflexão contundente, destacamos como alarmante as ações mambembes que a escola tem proposto em momentos comemorativos do calendário, a saber: o dia da mulher no específico mês de março – quando se romantiza, mitifica ou idealiza o feminino em desatenção aos dados e matérias de jornais que dão conta da estatística, colocando o Brasil como um país no qual se mata mais mulheres; o dia da consciência negra, no distante e pontual novembro, em que se enfatizam os desfiles da beleza em cores vibrantes em alusão à África-Mãe, enquanto ‘passam ao largo’ notícias sobre racismo, genocídio, pobreza e miséria do povo negro e mestiço. Já a temática LGBTQIAP+¹ quase ‘nunca’ aparece, posto que “[...] é, em geral, [há] um tabu em sala de aula, pelo menos nos discursos legitimados pelos/as professores/as [, colocando] a sexualidade no reino da vida privada, [compreendendo-a] como uma [questão] individual.” (MOITA LOPES, 2008, p. 125); negligenciando o fato de que a mazela da homofobia atinge o indivíduo que é parte de um todo – o nosso país (a sociedade, o coletivo), “manchado” de sangue dos muitos crimes LGBTfóbicos, responsáveis por deixar o Brasil no topo do *ranking* sobre os maiores registros desse tipo de crime do mundo, segundo as estatísticas compiladas pelo Grupo Gay da Bahia (GGB).²

Essa breve constatação nos inquieta, por isto, apontamos a necessidade de se buscar alternativas no âmbito da docência no contexto da diversidade. A proposição é pertinente, pois reconhecemos que a educação enquanto direito, previsto e consolidado na nossa legislação, não pode se estabelecer arbitrária e distante, visto que “[...] certamente existem diferenças [...] entre nós, [...] raça, idade e sexo. No entanto, não são essas diferenças que estão nos separando. É, antes, nossa recusa em reconhecê-las [analisando-as] [...].” (LORDE, 2019, p. 142). Nesse sentido, Arroyo (2011, p. 230) chama atenção para a identidade ‘trabalhador(a)’ “[...] transpassada pela diversidade de contextos culturais e históricos [...] diferenças, gênero, raça, etnia [...] orientação sexual [...]”, isto é, o referido autor, lança luz em algo já dito por Paulo Freire (1921-1997) – o(a) professor(a) é gente! Freire (1996) diz o elementar, porque, esquecemo-nos frequentemente que, sendo o(a) professor(a) gente é,

¹ É uma sigla que identifica pessoas que são lésbicas, gays, bissexual, transexual, *queer*, intersexo, assexuada e outras identidades que compõem a diversidade no cerne das sexualidades.

² Conferir: BRASIL registra uma morte por homofobia a cada 23 horas, aponta entidade LGBT. **G1 e GloboNews** – São Paulo, 17 maio 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/05/17/brasil-registra-uma-morte-por-homofobia-a-cada-23-horas-aponta-entidade-lgbt.ghtml>. Acesso em : 23 ago. 2021.

consequentemente, atravessado(a) por identidades e diferenças que “[...] são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva.” (SILVA, 2014, p. 81).

Assim sendo, Souza (2018) conclui que, a docência, não está isolada do vivido, como se fosse uma dimensão paralela – da qual se entra e sai isento(a) de qualquer atravessamento; diferente disto, pela docência, professores e professoras, estão localizados(as) nas suas próprias diversidades (perdão pela redundância!). Entender essa diversidade exige do pedagógico a incorporação de práticas que incluam o horizonte humano nas diferenças. Dito isso, as notas crítico-reflexivas e propositivas que nos colocamos a tencionar aqui estão no horizonte dos ‘atos-limites’ nas práticas pedagógicas para a construção de um ensino antissexista, antirracista e anti-LGBTfóbico na Educação Básica. Na perspectiva freireana, significa o reconhecimento das ‘situações-limites’ (formas de opressão na vida pessoal e social) e uma práxis (ação-reflexão-transformação) voltada “[...] à superação e à negação do dado, da aceitação dócil e passiva do que está aí, implicando dessa forma uma postura decidida frente ao mundo [...]”. (FREIRE, 2015b, p. 278).

Cabe à educação adotar um currículo político, cultural, social, histórico, de direitos, de pertencimentos e identidades diversas, no qual os(as) envolvidos(as) tenham suas diferenças afirmadas por intervenções que questionam os “[...] ensinamentos transmitidos pela família e [...] instituições sociais como a escola, [...] assim como [...] nos conhecimentos das relações de gênero, étnico-raciais, [...] para que as discriminações e desigualdades acabem [...]” (AUAD, 2012, p. 86-87). A mencionada autora sublinha as discriminações históricas que se materializam em crescentes casos de violência, ofensa, ameaça, preconceito e intolerância e que são gestadas por/nas relações sociais de ‘poder’, nos discursos e formas de dominação, construindo, assim, uma narrativa ideológica-homogeneizante-e-impositiva. Por conseguinte, os discursos relativos à diversidade são controlados em lugares de poder (tais: família, escola, instituições eclesiásticas...), reforçando o que disse Michael Foucault (1926-1984): “[...] todo o sistema de educação é uma política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo.” (FOUCAULT, 2004, p. 12).

Nesta escrita, refletiremos acerca das especificidades que cabem à escola, conclamando-a a inserir, no pensamento pedagógico, um debate sobre as identidades LGBTQIAP+, de raça e de gênero para além do contexto da violência simbólica, na qual a linguagem se insere, através de uma cultura machista, racista e LGBTfóbica que influencia a padronização de comportamentos em tudo absurda e incongruente. Atentos(as) à necessidade

de um maior aprofundamento e constância sobre o ensino valorizador da diversidade, em suas muitas identidades, pautamos nosso estudo naquilo que Stuart Hall (1932-2014) apregoou: “[...] ao invés de tomar a identidade como um fato [...] consumado, deveríamos pensá-la, [...] como uma ‘produção’ que nunca se completa [...] em processo e é constituída interna e não externamente à representação.” (HALL, 1996, p. 68, grifo do autor).

Nesse sentido, importa a escola pautar o debate e o reconhecimento das diferenças, assim como transgredir conhecimentos presentes na educação de modo que as diferenças sejam respeitadas. Afinal, nas práticas pedagógicas cotidianas, é comum a presença das desigualdades e hierarquias; seja no “[...] espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios, do recreio [...] os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento [...] das crianças [...]” (FOUCAULT, 2001, p. 30), ou seja, de modo sutil, às vezes não, as diferenças são punidas, repreendidas, descaracterizadas – a exemplo do que Souza (2018, p. 116) nos conta neste relato autobiográfico:

As minhas primeiras experiências de exclusão e negação foram ambientadas na escola. Ali, andando pelos corredores, nas aulas de educação física, na fila da oração ou da merenda, eu pude conhecer o êxito da mentalidade racista e discriminatória que me lançava a um lugar inferiorizado, seja por ser filho de mãe solteira, por ser pobre, por meus trejeitos efeminados, ou ainda por ser negro. A escola me ensinou as baixas classificações que eram a mim atribuídas, a partir de uma escala de desigualdades sociais, econômicas, raciais e de gênero, pois conhecer esses sistemas classificatórios significa conhecer os nossos pertencimentos, os lugares que ocupamos na hierarquia social e as estruturas básicas de nossa personalidade. Dessa forma, aprendi, como aluno, a repugnância por todas as formas de rejeição e descarte da dignidade humana e, assim, aprendi que ser professor é ser algo a mais.

É importante dizer que o silenciamento é a principal forma de desrespeitar a diferença presente na escola. Não inserir essa temática nas aulas é contribuir para o racismo, preconceito e discriminação, uma vez que as práticas devem ser abertas, plurais e democráticas e não sexistas, racistas e LGBTfóbicas. A escola, como espaço público para a construção do conhecimento, deve pautar essa discussão no sentido de contribuir com o respeito pelas liberdades individuais, corroborando os princípios democráticos para que os corpos não se sintam perseguidos e aleijados; mas, que sejam instrumentos do que somos, quer dizer: lançados-no-meio-do-mundo, corpos que não tendo escolhido a família, a cultura, a cor, os órgãos rotuladores disso ou daquilo, reservou-nos a liberdade em situação, posto que somos corpos situados fazendo algo daquilo que fizeram de nós (SARTRE, 2002; SOUZA, 2020).

À vista disso, o objetivo deste trabalho assentou-se em apresentar notas crítico-reflexivas e propositivas para a docência no contexto da diversidade. Assim, fizemos a opção pela abordagem qualitativa, por possuir característica dialética, necessária para os estudos em que se tem a reflexão como fundamento organizador da produção de novos conhecimentos, leituras e compreensões, definida por Franco (2003) como uma metodologia reflexiva, crítico-problematizadora. Desse modo, vale ressaltar que se trata de uma pesquisa bibliográfica com a utilização de autores(as) que versam sobre as temáticas abordadas aqui, através de um formato ensaístico; percorrendo caminhos enfáticos e autônomos na exposição dos argumentos, ponderações e proposições – a exemplo do que a literatura (irmã do ensaio) já faz há muito tempo (ADORNO, 2003). Finalmente, o presente texto surge como resultado da inquietação de quatro professores(as) da Educação Básica de municípios pertencentes ao Território do Sisal no semiárido baiano que, a partir das suas próprias práticas pedagógicas, sentem a necessidade de tencionar um estudo sobre gênero, raça e sexualidade na educação.

2. Reflexões sobre a diversidade na educação

O reconhecimento das diferenças na escola pode ser compreendido pelas contribuições de bell hooks (2017) – sim, escrito com letras minúsculas para enfatizar mais o conteúdo da sua escrita e menos à pessoa da autora – em seu livro *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*, no qual apresenta a proposição de um debate que transgrida o, imposto, currículo eurocêntrico, machista, racista, heteronormativo e patriarcal. Conforme a autora, os(as) estudantes “[...] esperam, com toda razão, que eu e meus colegas não lhes ofereçamos informações sem tratar também da ligação entre o que eles estão aprendendo e sua experiência global de vida [...]”, postula hooks (2017, p. 13). Diante dessa pertinente reflexão, sentimo-nos à vontade para dizer que se trata de reconhecer nos estudantes uma liberdade para serem quem desejam ser, para terem suas escolhas respeitadas e, para tal, exige-se que o ensino rompa, quebre a normatização da opressão escolar; deixando de ser o lugar austero, severo e rigoroso, dando lugar para uma escola-palco-da-vivência à maneira do relato a seguir:

No dia 12 de novembro do ano de 2019, desenvolvi uma aula sobre a história dos cabelos de Lelê [livro infantil *O cabelo de Lelê* da autora Valéria Belém]. Separei o livro, coloquei-o em uma caixa para criar expectativas e suspense

nos estudantes, escolhi o momento mais oportuno para iniciar a leitura. Nesse dia, propositalmente, fui com meus cabelos naturalmente soltos e à medida que eu lia a história, eu jogava-os para lá e para cá. Observei os olhares fixos, percebi algumas meninas ensaiando retirar os pompons de seus cabelos. Eu sorria positivamente. Ao final, contei a história dos meus cabelos e de como aprendi a amá-los. Enfatizei que nossos cabelos guardam uma história. Levei o globo terrestre e disse que, existem muitas meninas como a Lelê, como eu e como elas pelo mundo, falei sobre o Continente Africano, ressaltando-o de forma positiva. Contei que, na infância, meus cabelos eram cuidados por minhas irmãs mais velhas, uma tarefa que elas faziam com capricho e paciência. Na verdade, colocavam em prática as técnicas aprendidas com as nossas avós de como usar os elementos da natureza para tratar e abrilhantar as nossas coroas crespas. [...] Ao contar a história dos meus cabelos, voltei ao meu ser criança, revivi as crônicas de um tempo passado, experiências que me fizeram ser hoje a mulher negra docente que sou [...]. (SOUZA; SILVA, 2021, p. 107-108)

O cabelo crespo e solto e livre e permeado de história/ancestralidade da professora, fragmento acima, é uma metáfora para a compreensão que temos da escola – de qualquer escola, inclusive, a escola do campo/roça onde o relato da professora aconteceu. É salutar ensinar e, principalmente, aprender sem ser “escutado” pelo perigo do assédio sexista, racista e LGBTfóbico que, quando presentes na escola (mas, não apenas, porque é igualmente pernicioso quando presentes no âmbito familiar, na rua ou em outros recintos de relações), instauram uma convivência ameaçadora, traduzida em violências verbais, psicológicas, simbólicas e até físicas – verificáveis na seguinte citação de um professor-negro-gay, remetendo-se à infância pela memória:

[...] alvejavam-me com xingamentos ou apelidos, mas havia um que era notadamente infalível: ‘seu *viadinho!*’. [...] eu me percebia incomodado, embaraçado com aquele xingo: ‘seu *viadinho!*’. [...] Penso que esses episódios representam o princípio da minha perplexidade e negação ante a diferença; afinal, a oposição do ‘outro’ aflora o conflito da identidade, passando, decerto, pela diferença que, para ser admitida e vivenciada como tal, pressupõe uma correspondência benfazeja por esse ‘outro’ [...] sei que, com pouca idade, a vergonha da própria existência começava a me exaurir [...]. (SOUZA, 2021, p. 72, grifos do autor)

Em função disso, o silêncio da escola sobre a temática da diversidade coaduna com condutas normativas sobre os corpos, tratando a sexualidade, por exemplo, com a repressão dos comportamentos, conforme reverbera Foucault, “[...] então, um conceito de sexualidade, como sendo um conjunto de efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais [...] pertencentes a uma tecnologia política complexa.” (FOUCAULT, 2001, p. 139). Dito de outro modo, a escola vigia-e-pune e, em função disso, as identidades dos(as)

estudantes e de professores(as) que se identificam como LGBTQIAP+ são subalternizadas e deixadas às margens dos debates políticos e pedagógicos da escola. Ao pensarmos sobre nossas práticas docentes, verificamos que, no exercício da função docente, já reforçamos (em algum momento) as reproduções de saberes eurocentrados, sobrepujando e discriminando identidades sociais e de gênero.

Para tanto, ressaltamos a importância de se trabalhar tais conteúdos em uma perspectiva crítica, de modo que não se imponha um conhecimento pronto e acabado, mas que valorize a diversidade na cultura e a diferença das identidades. O pertencimento na profissão nos leva a exprimir ideologias, visões de mundo e valores como princípios norteadores de nossas práticas pedagógicas, assim, não é incomum que ofereçamos conhecimentos disciplinares e tendenciosos de acordo com as nossas concepções, afinal, segundo Tardif (2010, p. 40-41), “[...] os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade [...] eles já se encontram [...] determinados em [...] forma e conteúdo [...] de saberes sociais [...] a serem transmitidos”.

Essas práticas disciplinares acontecem a todo momento no contexto escolar, através do controle, da vigilância, da punição, bem como por meio da linguagem, da divisão sexista, da imposição de cores, dos tipos de brinquedos e brincadeiras. Dessa forma, a escola se mostra como um “não-lugar” para os corpos dissidentes (BHABHA, 1998). Tais sinalizações curriculares são decorrentes de uma cartilha branca, heteronormativa e patriarcal que fica atrás-da-porta-da-sala-de-aula e impõe limites e condições à prática docente. Por conseguinte, o currículo deve considerar as experiências pessoais dos(as) estudantes – seria interessante que considerasse, também, as experiências pessoais dos(as) professores(as) – dado que, de acordo com Sacristán (2000), a escola tem sido um instrumento de normalização, eximindo-se do debate da presença multicultural, de gênero, raça e sexualidade.

Portanto, há uma emergência em atender aos interesses de todos(as), sem discriminação de padrões de gêneros, etnias, de grupos minoritários e marginalizados. Precisamos de um currículo na ótica da diversidade, uma vez que a sociedade não é homogênea. Nesse viés, não tendo nenhuma familiaridade com a temática antissexista, antirracista e anti-LGBTfóbica, o(a) professor(a) deixa de inserir essa temática, por compreender que estudar o território, a diversidade ambiental e cultural (por exemplo) já seriam suficientes para cumprir os princípios e fundamentos da educação para a diversidade. No entanto, para uma educação libertadora (genuinamente) é preciso haver um diálogo com

as singularidades dos(as) envolvidos(as) em sua dimensão integral. Nesse sentido, Paulo Freire nos faz um alerta e um chamado sobre o lugar do ‘ser humano’ em sua integralidade, complexidade e diversidade nos processos educativos escolares e o papel do(a) professor(a) diante da diversidade e das formas de opressão:

O que temos a fazer é repor o ser humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que herda quanto o que adquire, no centro de nossas preocupações. Restaurar assim a significação profunda da radicalidade. A radicalidade de meu ser, enquanto gente e enquanto mistério, não permite, porém, a inteligência de mim na estreiteza da singularidade de apenas um dos ângulos que só aparentemente me explica. Não é possível entender-me apenas como classe, ou como raça ou como sexo, mas, por outro lado, minha posição de classe, a cor de minha pele e o sexo [a sexualidade] [...] não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo (FREIRE, 2015a, p. 19).

A educação, para Freire (2015a, p. 18), é processo de conhecer, “[...] formação política, manifestação ética, procura da boniteza”, uma necessidade na compreensão da História como movimento, como luta e, portanto, permeada de conflito, cujos sujeitos (homens e mulheres) condicionados(as) historicamente – não determinados(as) – precisam interpretar criticamente o seu estar-sendo-no-mundo. Assim sendo, a prática docente na escola não pode furtar-se da dimensão ético-política de respeito à diversidade. Como alertou Freire (2015a, p. 45), falamos em ética porque a prática educativa (pedagógica), a formação humana, não é neutra e “[...] implica opções, rupturas e decisões [...]”.

Por exemplo, ao fazer uma análise sobre a função social da escola na abordagem da temática de gênero, recuperamos o que foi dito por Auad (2012) sobre as escolas não potencializarem o desenvolvimento físico, cognitivo, social, estético e afetivo dos(as) educandos e educandas de forma universal e igualitária, demonstrando o quanto os meninos e as meninas são levados(as) a se perceberem enquanto desiguais e, por consequência, enviesados em padrões temerários; diante disto, “[...] as relações de gênero, do modo como estão organizadas em nossa sociedade, são uma máquina de produzir desigualdades e que visões naturalistas sobre mulheres, meninas, homens e meninos representam travas para a superação dessa situação.” (AUAD, 2012, p. 19).

Partindo desse pressuposto, a categoria gênero é considerada como eixo básico que estrutura a opressão e quando articulada e integrada a outras formas de estigmatização (cor/raça/etnia, as identidades sexuais, classe, regionalismos, etc.), encontra-se, na relação

“atributo”-e-estereótipo, o estigma elevado à máxima potência (GOFFMAN, 1975; SCOTT, 1990). Daí a importância de buscar/apontar caminhos para transformar essa realidade, criando brechas, questionando as teorias educacionais utilizadas a serviço da dominação. Nessa acepção, bell hooks (2017) pontua a necessidade de contrapor-nos:

[...] falar do abismo entre a teoria e a prática. Pois o objetivo dessa teoria é de fato, o de dividir, separar excluir, manter à distância. [...] uma vez que essa teoria continua sendo usada para silenciar, censurar e desvalorizar várias vozes [...]. Por outro lado, apesar de ser utilizada como instrumento de dominação, ela também pode conter importantes ideias, pensamentos e visões que, se fossem usados de modo diferente, poderiam ter uma função de cura e libertação. (HOOKS, 2017, p. 91)

Com base nesse aspecto, “[...] a escola [pública brasileira] [...] que conhece numerosas formas de desigualdade, por estar inserida em um contexto de antigo patriarcalismo, clientelismo, *escravagismo* [...] – é impelida a assumir outra proposta [...]” (SOUZA, 2018, p. 91, grifo do autor). Cabe a nós, docentes, posicionarmo-nos diante de tamanho desafio, qual seja: o de construir metodologias plurais, pois é “[...] indispensável que reconheçamos que a escola apenas não reproduz [os estigmas], mas, que ela própria os produz.” (LOURO, 2001, p. 81). Nessa perspectiva, é fundamental avaliar o currículo, o material didático e a prática pedagógica, adotados como adequados pelas escolas e pelos(as) professores(as), mas, quando ‘olhados de perto’, revelam-se veículos de “[...] apenas um modo [...] adequado [...] de masculinidade e de feminilidade e [...] sexualidade, a heterossexualidade [...]” (LOURO, 2010, p. 44). Afastar-se desse comportamento costumeiro representa o respeito à diversidade corporificada nas histórias de vida dos(as) estudantes, professores(as) e de toda gente que forja a escola; por isto, a importância de nos mantermos atentos(as) ao risco de, no exercício da docência (que é uma forma de poder/autoridade), criar, inversamente, a tirania – efeito do poder/autoridade ensimesmados (FOUCAULT, 2007). Dessa forma, constatamos que precisamos, enquanto docentes, ter um olhar reflexivo sobre o modo como o gênero, a raça e a sexualidade se interseccionam. A escola pode/deve admitir a sua responsabilidade para um ensino multicultural que, definitivamente, acolha a diversidade.

[...] a escola [...] somente poderá contribuir para que a desproporcional dívida, [...] seja quitada, a partir da capacidade de acolher dignamente a diversidade. Isso significa que a cultura escolar, a prática docente e as políticas de formação de professores não poderão debater a questão da diversidade, senão no âmbito de um quadro mais amplo (SOUZA, 2018, p. 101).

A amplitude desse debate pedagógico e político deve acontecer a partir da articulação entre a escola e os movimentos-coletivos sociais diversos, ressaltando a urgência em “ocupar” o espaço escolar com todas aquelas existências ‘caladas’ nos currículos, nos projetos, nos documentos que regem, pela inércia, a negação dos ‘diferentes’, tomados como ‘desiguais’ e, deste modo, endossam a dominação e a opressão. Estar na educação, mas alheio(a) às invisibilidades cotidianas – às quais estão submetidas as pessoas estigmatizadas por suas diferenças – é atentar contra o respeito à autonomia destes sujeitos; e, tal decisão depõe desfavoravelmente ao(à) professor(a), pois não é possível presenciar um fato discriminatório de qualquer natureza (inclusive quando se recusa a pautar a diversidade – de modo afirmativo – recorrendo a um cínico decoro), sem ter uma reação crítica, um impulso convergente à liberdade, à construção da igualdade e ao respeito incondicional às diferenças (FREIRE, 1996; ARROYO, 2011; SANTOS; SOUZA, 2020). Por tudo isso, alertam Araújo e Souza (2020, p. 11, grifo dos autores) que a escola tem uma função crucial, qual seja:

[...] favorecer um espaço livre de discriminação e preconceito, defendendo, com honestidade, o respeito ao ‘outro’ em sua diversidade. Nessa perspectiva, recomenda-se à escola que se mantenha ciosa das suas obrigações na valorização da cultura que é produzida na vida cotidiana, expressando-a no currículo escolar a fim de garantir e estabelecer um vínculo subjetivo com o meio onde acontece a existência e as identidades [...] (ARAÚJO E SOUZA, 2020, p. 11, grifo dos autores)

Ao tecer essa escrita, pautamos a imposição do rompimento do silêncio – que, exatamente, por ser silencioso, tornar-se perigoso, assemelhando-se à quietude, à moderação – confundindo-nos. Tal confusão esteve presente ao longo da formação docente de muitos de nós; aliás, quem duvida que, no curso da formação docente, professores(as) tiveram suas diferenças transformadas em ‘abominações’? Para quem permanece cético quanto à questão posta, apresentamos um fragmento autobiográfico de uma professora-negra-da-roça, chamada Clementina de Jesus (nome fictício) que contou, na pesquisa-publicada de Souza (2018), o seguinte:

Sofri preconceito, por parte de alguns monitores e colegas de curso, porque residiam na cidade [...]. Eu morava em uma fazenda, com pessoas pouco desenvolvidas, sem formação, e, ao chegar na cidade, aprendi a ver as diferenças, como algo negativo, por ser negra, de baixa estatura, [ter] estudado em uma escola da zona rural, com uma professora sem formação. (JESUS, *apud* SOUZA, 2018, p. 99)

Diante do exposto, surge uma outra questão que merece ênfase: como esperar que um(a) professor(a) “vire-a-chave” da inercia e aptidão pedagógica, contribuindo com a superação de ações subjugadoras se a sua própria formação é de igual modo negligenciada? Em razão disso, acreditamos em uma formação docente (principalmente formações continuadas – para os(as) docentes em exercício) com o propósito de afirmar os(as) professores(as) enquanto sujeitos (homens e mulheres) – ativos(as), autônomos(as) e humanizados(as) – para que, em sala de aula, existam sujeitos dialogando com outros(as) sujeitos. Portanto, em uma convivência favorável à afirmação de-si-mesmos(as) enquanto sujeitos singulares e engajados(as) na prática de ensino-e-aprendizagem com foco nas resistências (HOOKS, 2017; PARO, 2018; SOUZA, 2018).

Assim sendo, estamos convencidos(as) de que podemos colaborar para essa visibilidade dos seres, reconhecendo o direito de serem quem desejam ser, pois há, na escola, uma produção de violência, que não é refletida e, tampouco, debatida. Devido a essa falta de diálogo, o desrespeito à individualidade naturaliza o preconceito, o racismo, o sexismo e a LGBTfobia; “atravancando” a possibilidade dos(as) estudantes e dos(as) professores(as) de, nos seus percursos existenciais, assumirem “[...] o livre compromisso de uma identificação muito lúcida e muito crítica com a história que nos é dado viver [...]” (SILVA, 2018, *online*).

Essa escrita pauta a necessidade de um currículo que tenha como primazia os princípios da justiça e da humanidade, porquanto “[...] essa libertação não virá por acaso, mas pela ação contra as causas da opressão e pela reflexão acerca da mesma por parte dos oprimidos e daqueles que com eles se solidarizam na luta pela recuperação de sua humanidade.” (FREIRE, 2010, p. 34). A fim de responder ao objetivo anunciado lá no início deste estudo, apresentamos algumas ações que podem ser planejadas no tempo/espço das escolas, à luz da perspectiva pluricultural, transversal, interseccional e multicultural. É importante ser dito que, tal proposição não quer ser uma “receita-pronta”, visto que não acreditamos nesse tipo de recomendação. Na verdade, as ações propostas, aqui, são possibilidades a serem reelaboradas, ampliadas e aprimoradas segundo a habitual criatividade dos(as) professores(as).

3. Ações para o ensino na perspectiva das diferenças

O modelo educacional vigente, em determinadas escolas, orquestra o projeto colonizador, patriarcal, racista, sexista e LGBTfóbico através do apagamento, do silenciamento, da exclusão de corpos (do ser humano compreendido em sua complexidade constitutiva); distante, portanto, da perspectiva emancipatória que os projetos políticos e pedagógicos deveriam salvaguardar ou que expressam como discurso e distanciam-se enquanto prática.

A seguir, sugerimos objetivos que podem ser ampliados na forma de pré-projetos – semeando e cultivando no terreno fértil da educação-em-diversidade, práticas antirracistas, antissexistas e anti-LGBTfóbicas como possibilidades pedagógicas.

3.1. Objetivos (sugestões):

- Relacionar os conteúdos (sobre diversidade) no currículo escolar de forma transversal e interseccional;
- Apresentar as Políticas Públicas para a garantia de direitos das mulheres, pessoas negras e LGBTQIAP+;
- Inserir tais conteúdos/temáticas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola;
- Promover a formação continuada de Professores(as) na perspectiva da afirmação das diferenças;
- Realizar cursos de sensibilização sobre as violências sofridas pela diversidade sexual, racial e de gênero;
- Trabalhar as categorias racismo, sexismo e homofobia e suas manifestações no cotidiano da vida em sociedade.

3.2. Ações (sugestões):

Quadro 1: Ações por categorias específicas

ANTIRRACISTA	ANTISSEXISTA	ANTI-LGTBFOBICA
Implementar as disposições da Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008 durante todo o ano letivo.	Incentivar comportamentos de trocas, diálogos, solidariedade e sororidade.	Debater sobre os direitos humanos, combatendo qualquer tipo de violência e injustiça social.
Apresentar o Continente Africano de forma desveladora e desocultadora dos modos de opressão social e histórica, mas também de suas lutas por libertação e as riquezas culturais e (i)materiais dos povos africanos.	Realizar atividades com o apoio das redes (locais) de proteção às vítimas das violências.	Inserir a temática LGBTQIAP+, a partir de filmes e músicas.
Tematizar os movimentos de luta e resistência da população negra, especialmente no Brasil.	Desenvolver jogos e brincadeiras cooperativas que não estimulem concorrência entre meninos e meninas.	Adotar uma linguagem neutra na abordagem de brinquedos, brincadeiras, cores e comportamentos.
Debater o racismo nas dimensões pessoais, institucional e estrutural.	Discutir sobre as conquistas e os desafios enfrentados pelas mulheres na sociedade contemporânea.	Trabalhar as várias configurações de família, sem apresentar um modelo padrão.
Analisar a representação do negro(a) e do(a) branco(a) nos livros e materiais didáticos.	Inserir o debate sobre o empoderamento das mulheres no campo/roça e na cidade (trabalho, profissionalização, relações familiares, corpo, etc.).	Realização de encontros e palestras com a presença da comunidade, visando à conscientização acerca do respeito às identidades LGBTQIAP+.
Estudar as culturas afro-brasileiras.	Pesquisar sobre mulheres e agroecologia.	Organizar rodas de leituras a partir das obras literárias que tematizam afirmativamente a diversidade sexual.
Refletir sobre terra e trabalho para a população negra.	Visibilizar as lutas e conquistas dos Movimentos em Defesa dos Direitos das Mulheres.	Apresentar as culturas diversas, enfatizando os Movimentos Sociais que lutam contra a discriminação e os preconceitos.
Tematizar a culinária afro-sertaneja como prática pedagógica.	Enfatizar a importância da representatividade feminina na sociedade (espaços de trabalho, espaços de poder e na política).	Abordar sobre os direitos civis e de igualdade de tratamento na sociedade.

Fonte: Elaborado por Souza; *et al.* (2021).

4. Concluindo sem a pretensão de término

O enfoque deste estudo centrou-se na busca pela abordagem da diversidade no currículo escolar. Entre outras coisas, percebemos que as práticas, o currículo e a escola, ignoram as diferenças, reforçando a inércia sobre a diversidade. Reiteramos que, apesar do silêncio sepulcral, a diversidade se impõe, fazendo-se presente do cotidiano escolar “[...] representada pelas experiências trazidas pelos estudantes de outros espaços, culturas e vivências [...]. Assim, não será suficiente que [...] a trate de maneira pontual [...]” (SOUZA, 2018, p. 101). Cerrar os olhos diante dessa realidade significa contribuir para um sistema educacional reacionário, excludente e violento – o que, em definitivo, não combina com os pressupostos da educação libertadora.

Em suma, não procuramos apresentar modelos, mas tematizar a necessidade de a escola ‘se-pôr-em-movimento’ rumo ao cenário de estímulo ao diálogo, enxergando os(as) estudantes e professores(as) a partir da ótica do respeito às singularidades de todos(as), sem exigir condições, reconhecer a diversidade, também, inerente ao humano. Assim, estaremos trabalhando no sentido de, enfim, ter uma sociedade plural e democrática e, sobretudo, sem sobressaltos.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Notas de literatura I*. Tradução e apresentação: Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003.

ARAÚJO, Thaciane Carneiro; SOUZA, Antonio José de. Identidades e cultura na docência do campo/roça: reflexões sobre a docência em classes multisseriadas. *In: SOUZA, Antonio José de; SOUZA, Heron Ferreira (Orgs.). Educação no/do Campo: entre o concebido, percebido e vivido*. Curitiba: Editora CRV, 2020, p. 23-38.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Currículo em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

AUAD, Daniela. *Educar meninos e meninas: Relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2012.

BHABHA, Homi. K. *O local da cultura*. Tradução: Myriam Ávila *et al.* Belo Horizonte, Editora da UFMG, 1998.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola, São Paulo, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade. I: vontade de saber*. Tradução: Maria Thereza da Costa. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Editora Grall, 2001.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

GOFFMAN, Erving. *Estigma*. Tradução: Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

HALL, Stuart. Identidade Cultural e Diáspora. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 24, p. 68-75, 1996. Tradução de Regina Helena Fróes e Leonardo Fróes. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat24.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LORDE, Audre. *Irmã outsider*. Tradução: Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação*. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2001.

MAHEIRIE, Kátia. *Agenor no mundo: um estudo psicossocial da identidade*. Florianópolis: Editora Letras Contemporâneas, 1994.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Cadernos da diversidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria *queer*. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 125-148.

PARO, Vitor Henrique. *Professor: artesão ou operário?* São Paulo: Cortez, 2018.

RIOS, Adriana Vasconcelos Pacheco. Prefácio: entre identidades e diferenças nas classes multisseriadas. In: SOUZA, Antonio José de. *O já-dito e não-dito acerca das identidades e cultura afro-brasileira: histórias de vida-formação-profissão dos docentes de classes multisseriadas*. Curitiba: Editora CRV, 2018, p. 13-16.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução: Ernani da Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SANTOS, Marilucia de Jesus Santana; SOUZA, Antonio José de. Formação docente na educação do campo/roça: o desafio da ocupação do espaço social e escolar “urbano-centrado”. In: SOUZA, Antonio José de; SOUZA, Heron Ferreira (Orgs.). *Educação no/do Campo: entre o concebido, percebido e vivido*. Curitiba: Editora CRV, 2020, p. 39-58.

SARTRE, Jean-Paul. *Saint Genet: ator e mártir*. Tradução: Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*. Tradução: Christine Rufino Dabat; Maria Betania Ávila. Recife: SOS - Corpo e Cidadania, 1990.

SILVA, Franklin Leopoldo e. *Sartre e o Existencialismo*. Transcrição de Fernanda Viana Lima. Youtube, 21 de abr. de 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6ra45z_DWi4. Acesso em 23 ago. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 73-102.

SOUZA, Antonio José de. Família, negritude e homossexualidade: um ensaio em primeira pessoa. In: SAMPAIO NETO, Agenor; COSTA, Aline Moerbeck da; SOUZA, Antonio José de et al. (Orgs.). *Relações e dinâmicas intrafamiliares: Coleção: Olhares Multidisciplinares em Família*. Curitiba: Editora CRV, 2020, p. 153-178.

SOUZA, Antonio José de. *O já-dito e não-dito acerca das identidades e cultura afro-brasileira: histórias de vida-formação-profissão dos docentes de classes multisseriadas*. Curitiba: Editora CRV, 2018.

SOUZA, Antonio José de. Vergonha da própria existência (sim, eu tive). *Revista Memórias LGBT+Kilombola*, ed. 13, ano 8, 1º semestre de 2021, p. 71-74. Disponível em: <https://memoriaslgbt.com/edicao-atual/>. Acesso em: 11 ago. 2021.

SOUZA, Antonio José de; et al. A Covid-19 e os desafios da Educação do Campo no município de Riacho de Santana/BA. *Revista Macambira*, volume 4, nº 2, p. 1-22, 2020. Disponível em: <http://revista.lapprudes.net/index.php/RM/article/view/506>. Acesso em 23 ago. 2021.

SOUZA, Antonio José de; SILVA, Ana Maria Anunciação da. Aula de história, lendo estória: negritude nos cachos de Lelê. *In: SATLER, Carla Fernanda da Silva; MARQUARDT, Jaqueline (Orgs.). Caminhos da Aprendizagem Histórica: africanidades e cultura afro-brasileira.* Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2021, p. 104-111.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* Tradução: Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.