

Série Pesquisas em Educação em Ciências e Matemática

05
VOLUME

CARLOS ROBERTO PIRES CAMPOS
ORGANIZADOR

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA:

Práticas Pedagógicas e Reflexões Necessárias

Editora Ifes

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E REFLEXÕES NECESSÁRIAS

**Série Pesquisas em Educação
em Ciências e Matemática**

Volume 05

**Carlos Roberto Pires Campos
(Organizador)**

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
2015**

Comissão Científica

Marcelo Borges da Rocha – CEFET-RJ

Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF

Edmar Reis Thiengo – IFES

Antonio Donizetti Sgarbi – PUC-SP

Sâmia D'Angelo Clcuri Gobbo – UENF

Sandra Soares Della Fonte – UFES

Coordenação Editorial

Carlos Roberto Pires Campos

Supervisão Editorial

Tatiene Kéllen Rosa Germano Araujo

Revisão/Normalização Técnica

Renata Lorencini Rizzi

Capa

Katy Kenyo Ribeiro

Editoração

Luiz Flávio von Rondow

Impressão e Acabamento

Gráfica e Encadernadora Sodré (27 3222-8844)

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática/Ifes

Av. Vitória, 1729 – Prédio Administrativo – 3º andar

Jucutuquara – Vitória – ES – CEP 29040-780

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E REFLEXÕES NECESSÁRIAS

**Série Pesquisas em Educação
em Ciências e Matemática**

Volume 05

**Carlos Roberto Pires Campos
(Organizador)**



Divipop

Grupo de Estudo e Pesquisa em Divulgação
e Popularização da Ciência
Instituto Federal de Espírito Santo

**Editora Ifes
2015**

FICHA CATALOGRÁFICA

G326g

Gênero e diversidade na escola: práticas pedagógicas e reflexões necessárias / organizador Carlos Roberto Pires Campos - Vitória: Ifes, 2015.

146 p. : il. 15x21cm - (Série pesquisa em educação em ciências e matemática ; 5.)

Inclui bibliografias.

ISBN

1. Professores - formação. 2. Educação - diversidade.
3. Inclusão escolar. 4. Identidade de gênero na educação.
I. Campos, Carlos Roberto Pires.

CDD: 371.12

Copyright © 2015 by Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Depósito Legal na Biblioteca Nacional,
conforme Decreto nº 1.825, de 20 de novembro de 1907.

O conteúdo dos textos é de inteira responsabilidade dos
respectivos autores.

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde
que citada a fonte.

Realização:



Financiamento:



PREFÁCIO

Ao ser convidado para realizar a palestra de abertura do Curso Gênero e Diversidade na Escola, elaborei um material para dialogar sobre a temática com os participantes. Ao chegar, percebi um auditório diversificado e repleto de professores/alunos, gestores do curso e da instituição, docentes e monitores do curso, além de outros envolvidos no processo.

Em um rápido olhar pelo grupo, percebi a necessidade de uma abordagem que fosse além das questões técnicas ou conceituais, que dialogasse com as angústias de cada pessoa ali presente. Após o impacto inicial, e utilizando um pouco de improviso e criatividade, comecei o diálogo com um convite a dois orientandos que me acompanhavam e os apresentei ao grupo como meus namorados, assim informando: “– *Queridos, gostaria de lhes apresentar meus namorados: este é o Jan, ele é carinhoso, caseiro, adora um chamego, um cheiro, abraços e beijos; e este é o Flávio, que ao contrário do Jan, ele é quente, gosta de ir direto ao ponto, de ousar e ir além do tradicional. Assim, se quero carinho, busco o Jan, mas se quero sexo quente, busco o Flávio. Hoje busco vocês porque estou num dilema: fico com o Jan ou com o Flávio?*”

A apresentação, tanto quanto a pergunta, causou reações distintas no público presente. Enquanto parte dos presentes se escandalizava, outra parte opinava e se envolvia com a situação

apresentada, uns me aconselhando a ficar com o companheiro, outros a ficar com o amante.

Nesse momento, o grupo manifestou algo que os estudiosos apontam como fenômeno paradoxal em nossa sociedade, que se constitui em um conflito entre os princípios religiosos e jurídicos¹. O momento, assim, se tornou propício para se ampliar os debates em torno da sexualidade humana, e caminhou, dessa forma, na mesma direção proposta pelo curso e pelo livro que ora temos em mãos.

No entanto, à medida que cresce a discussão em torno dos direitos da comunidade LGTB, aumenta-se automaticamente a cultura homofóbica em nosso país. Isso evidencia a necessidade do reconhecimento e da importância de estratégias para a assunção e a afirmação das identidades de gênero, bem como para sua livre manifestação.

Nesse panorama, a tendência natural é a busca pela higienização dos espaços, principalmente os escolares, com afirmativas do tipo “tudo bem ser gay, mas não precisa demonstrar”, ou “ser lésbica não é problema, mas não há necessidade de expor isso”. E as manifestações preconceituosas continuam, mas agora sob o pretexto da aceitação e da proteção do indivíduo e de sua diferença. É o preconceito justificado.

Dessa forma, o sujeito é obrigado ou se sente obrigado a se distanciar do convívio social, ora pela pressão exercida por regras impostas por grupos hegemônicos, afinal como nos afirma Foucault² “o sistema é arbitrário em seu ponto de partida, pois que

¹ MACHADO, Maria das Dores Campos & PICCOLO, Fernanda Delvalhas. **Religiões e Homossexualidade**. Rio de Janeiro, FGV Editora, 2010. p. 13.

² FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 193.

negligencia, de maneira regulada, toda diferença e toda identidade que não recai sobre a estrutura privilegiada”; ora pela decisão voluntária em isolar-se, alegando ser a melhor alternativa para não correr riscos, bem como por não se sentir seguro em confrontar padrões instituídos como “verdadeiros”. Assim, travestis e transexuais buscam a solidão de suas casas porque não encontram espaço e aceitação no ambiente escolar, sentindo-se constrangidos por todas as formas de violência psicológica e, às vezes, física.

Considerando-se que a escola encontra-se alicerçada sobre códigos legitimados pela sociedade e seus atores reproduzem a cultura hegemônica, em uma linguagem construída com base em uma visão singular de mundo, altamente influenciada por instituições milenares, o silêncio social caminha para atender aos seus impositivos. Mas, nossos corpos e discursos são armas que não podem ser invisibilizados e silenciados por uma cultura homofóbica disfarçada em artifícios de proteção ao ser humano.

O espaço escolar se constitui, portanto, de um ambiente de convivência, em que os indivíduos se entrelaçam por meio de suas ideologias, saberes, competências, vivências, informações, justificando-se um novo paradigma, o do ser real e não projetado. Os participantes do curso esperavam uma decisão entre Jan e Flávio naquele instante, mas porque tenho que decidir? Preciso decidir para atender aos anseios de um grupo? A maioria aprovaria, provavelmente, a opção pelo politicamente correto mas meu corpo poderia optar pelo escandalosamente prazeroso. O fato é que a brincadeira inicial provocou uma série de questões, muitas delas encontram-se direta ou indiretamente tratadas nos textos desta obra.

É, pois, nesse contexto, que *Gênero e Diversidade na Escola: Práticas Pedagógicas e Reflexões Necessárias* pretende aten-

der a uma demanda importante. A leitura e a reflexão possibilitam a professores e educadores um pensar sobre pontos essenciais que nos tiram do lugar comum e propiciam mais do que um simples olhar, mais ações que permitam ir além da afirmação de Glória Gaynor ao cantar *I Will Survive*, é claro!

Este livro nos atira no mundo e nos desassossega. Escrito de forma didática e acessível, requer parada, ponderação e escuta da lógica da vida e das práticas propostas, bem como as reflexões sensíveis dos autores. Faça uma leitura cuidadosa, atenciosa, despretensiosa, caro leitor!

Seja também corajoso e nobre para transformar em você o que for necessário. Assim, você oferecerá a sua contribuição para transformar essa realidade permeada de preconceitos e intolerância, que ainda hoje permeiam nossas escolas.

Edmar Reis Thiengo

SUMÁRIO

Apresentação	11
Formar professores para a diversidade na escola: Desafios de um curso de formação continuada	13
<i>Maria Aparecida Silva de Souza</i> <i>Sheila Siqueira da Silva</i>	
Diversidade cultural e de gênero: Desafios da educação inclusiva	25
<i>Weverton Pereira do Sacramento</i>	
Gênero e diversidade na escola: Um breve panorama sobre formação de educadores em Direitos Humanos na UFES	47
<i>Antonio Lopes de Souza Neto</i> <i>Sidnei Quezada Meireles Leite</i>	
Percepção de gênero e identidade de gênero no ambiente escolar: uma possibilidade reflexivo-pedagógica na educação de jovens e adultos / PROJOVEM	69
<i>Guilherme Augusto Maciel Ribeiro</i> <i>Elisangela Chamon de Souza</i> <i>Evanizis Dias Frizzera</i>	
A servidão da mulher em <i>O outro pé da sereia</i> de Mia Couto	89
<i>Cinthia Belonia</i>	
Inclusão e diversidade humana: Desafio das políticas educacionais curriculares	101
<i>Marcela das Neves Dalfior</i> <i>Liliane da Silva Santos e Santos</i> <i>Luana Simonassi Batista</i> <i>Luciene Carvalho Silva Rodrigues</i> <i>Michele Pires Carvalho</i> <i>Nádia Ribeiro Amorim</i>	

Reavivando o multiculturalismo e a identidade negra na educação infantil	111
<i>Claudia Araújo Lima Luparelli</i>	
<i>Angélica Cristina Trinti Pazini</i>	
<i>Elza Aline Moura Nazário</i>	
<i>Leila Aparecida Adão Binott</i>	
<i>Samyra de Almeida Vencioneck</i>	
<i>Sâmia D'Angelo Alcuri Gobbo</i>	
Alunos portadores de necessidades especiais: A percepção dos professores	119
<i>Cleide Barroso Ribeiro</i>	
<i>Gicélia Roberto Silva Balarini</i>	
<i>Graciele Sobroza Pires</i>	
<i>Jean Carlos Pires Campos</i>	
<i>Rosana Reis da Silva</i>	
<i>Silvana Carvalho da Silva</i>	
<i>Tais Nogueira dos Santos</i>	
<i>Sâmia D'Angelo Alcuri Gobbo</i>	
A nossa escola não tem somente cor, tem cultura	127
<i>Anaína Pizzolatto</i>	
<i>Daiana Ribeiro de Sousa</i>	
<i>Daniela França Adame</i>	
<i>Lorena Baptista da Silva Miranda</i>	
<i>Patricia Guimarães</i>	
<i>Shirley Santos Pereira</i>	
<i>Sâmia D'Angelo Alcuri Gobbo</i>	
Vamos ao cinema? “cine café com leite” – vencendo preconceitos, superando barreiras	133
<i>Gilmar Virginio</i>	
<i>Maria de Luldes Virgínio</i>	
<i>Carlos Roberto Pires Campos</i>	
Provações através da dança	143
<i>Carla de Fátima Coutinho Soave</i>	
<i>Daija C. Bettero</i>	
<i>Laís Pavani Delfino</i>	
<i>Mayara Moraes Cardoso Coutinho</i>	
<i>Roberto Carlos Farias de Oliveira</i>	
<i>Renata Lorencini Rizzi</i>	

APRESENTAÇÃO

Todos havemos de concordar que seria muito melhor, para a escola de hoje, superar outros desafios e não ter que ficar estudando, ou debatendo, questões que invadiram seus espaços, tais como, preconceitos e discriminações. Seria muito melhor se todas as idiosincrasias, as particularidades, as subjetividades fossem respeitadas em suas singularidades. Todavia, essa não é nossa realidade, razão pela qual escrevemos esse livro, que não será o último, porquanto essas questões estão longe de chegarem a um termo. Enquanto fundamentalistas religiosos continuarem a se infiltrar no campo da política, os Direitos Humanos estarão à mercê de interpretações ortodoxas e pouco democráticas. Certamente, por isso, nos encontramos, ainda, com tantos casos de violação às liberdades individuais e às formas de viver. A aprovação do casamento gay nos Estados Unidos, nas últimas semanas, significa uma vitória dos Direitos Humanos em uma nação fundada em bases puritanas. Aqui, no Brasil, já houve vitórias, mas estamos longe de sermos um país sem preconceitos. Três séculos e meio de influência religiosa na Educação proliferaram, nos modos de ser do brasileiro, a bisbilhotice, a invasão das liberdades, a delação e o preconceito contra tudo que foge do modelo estereótipo. Há alguns anos, o Supremo Tribunal Federal começou a reconhecer a legitimidade da união homoafetiva, tendo por base o potulado de que a base da sociedade não é o casamento, mas a família. Todavia, o Supremo Tribunal não consegue chegar à base onde são

formadas as representações sociais. É nestas que a escola, como formadora de opiniões, tem que investir.

Este livro tem como principal objetivo estabelecer um diálogo sobre questões que nos afetam – mulheres e homens – no nosso dia a dia. Torna-se, então, uma responsabilidade tomarmos esses assuntos como escopo principal. Assim, dividido em duas partes, o livro apresenta, na primeira, artigos originais produzidos por professores que atuaram no Curso de Pós-Graduação Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola ofertado no Campus Cachoeiro de Itapemirim do Instituto Federal do Espírito Santo. Na segunda parte, a preocupação é contribuir para os estudos e trabalhos desenvolvidos pelas/os professoras/es nas escolas. Assim, apresentaremos várias experiências pedagógicas, capazes de estimular, e aprofundar, a discussão dos temas propostos.

Gostaríamos de agradecer à SECADI pelo financiamento do curso e ao COMFOR pelo gerenciamento das ações. Agradecemos ao Diretor do Campus Cachoeiro, Prof. Carlos Cezar Bettero e ao Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação Prof. Paulo Oliveira, os quais não mediram esforços para o pleno desenvolvimento do curso. Mereceu agradecimento os colegas Dante Matielo, Cássio Rizzi, Franciane Bolmas, Alessandro Poletto, Louise Davel, Fabia Colli, sem os quais o curso não aconteceria.

Carlos Roberto Pires Campos
Coordenador

FORMAR PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE NA ESCOLA: DESAFIOS DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

*Maria Aparecida Silva de Souza
Sheila Siqueira da Silva*

INTRODUÇÃO

Ofertado como um curso de Pós-Graduação (nível aperfeiçoamento), o Curso de Gênero e Diversidade na Escola teve como principal objetivo contribuir para a promoção da inclusão social, por meio da preparação de professores e outros profissionais da educação para o enfrentamento de culturas discriminatórias de gênero, étnico racial e de orientação sexual.

O desafio de formar professores para a diversidade afeta a escola que por não aprofundar a temática, acaba por excluir aqueles grupos que não são considerados a maioria dominante. Afeta a família que ainda não se encontra preparada para lidar com essa questão em casa, afeta diretamente os alunos que não estão preparados para lidar com essas questões na escola e afeta também os professores não estão preparados para tratar

dessa questão com os alunos. Por mais que a imprensa tente ser clara e a busca pela tolerância e o respeito ao próximo seja amplamente divulgado, poucos estão atentos aos problemas enfrentados no dia a dia principalmente na sala de aula.

Investir na formação de professores para a diversidade exige saberes atuais e a utilização de ações que transformem a educação na busca de estratégias de ensino que considere as mudanças decorrentes de um mundo globalizado que cada vez mais exige novas maneiras e práticas docentes nos espaços educativos.

Somos educados para trabalhar com um aluno ideal e quando nos damos conta de que a realidade não corresponde a nossa expectativa, sentimos impotência e frustração. Mais do que isso, como não estamos preparados para compreender a diversidade, acabamos por responsabilizá-la pelo nosso fracasso.

Como mostra Pinto (1984), a sociedade tem preparado os educadores para atuarem em um cenário ultrapassado, origem de uma consciência precedente. Este contexto mudou e o ambiente estável da escola antiga não existe mais. Temos educandos vivendo em um mundo que avança tecnologicamente tão rápido que chega a ser praticamente impossível acompanhar. Um mundo cibernético, no qual são necessários: criatividade, responsabilidade e profissionalismo.

Um desafio a que o curso se propôs foi o de desenvolver a capacidade dos/as professores/as da Educação Básica da rede pública de compreender e posicionar-se diante das transformações políticas, econômicas e socioculturais que requerem o reconhecimento e o respeito à diversidade sociocultural do povo brasileiro e dos povos de todo o mundo.

Ao finalizar o curso, os alunos foram convidados a elaborar propostas e projetos sobre a diversidade, para utilização dos acervos culturais existentes nos diferentes contextos escolares no desenvolvimento de atividades curriculares nas diferentes áreas do conhecimento.

EMENTAS E TEMÁTICAS DO CURSO

Desde 2008, o curso Gênero e Diversidade na Escola é oferecido por meio de edital da SECAD/MEC para todas as Instituições Públicas de Ensino Superior do país que queiram ofertar o curso pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Assim, o GDE passa a integrar a Rede de Educação para a Diversidade no âmbito do Ministério da Educação – MEC que visa a implementação de um programa de oferta de cursos de formação para professores/as e profissionais da educação para a diversidade.

A proposta desse curso no Ifes campus Cachoeiro de Itapemirim foi oferecer aperfeiçoamento que se configurasse como um espaço para debates dentro desta grande temática que é a questão de gênero e diversidades nas escolas, incluindo outros temas não menos relevantes, entre os quais gênero, relações étnico-raciais e orientação sexual. Tais reflexões forneceram aos profissionais instrumentos para a inclusão desses temas em suas práticas pedagógicas, de modo a proporcionar à comunidade escolar a participação em um fórum acerca da diversidade, bem como constituir possibilidades para o enfrentamento da discriminação.

É do conhecimento de todos que o Estado brasileiro tem promovido uma série de medidas visando ao enfrentamento, por meio da educação, de todas as formas de discriminação e à constituição de uma cultura dos direitos humanos. Desse

ponto de vista, educar para a diversidade não representa somente tolerar e saber que as diferenças existem, mas levar em consideração as relações culturais e os direitos. A escola é o espaço sócio cultural de construção de subjetividades, nela as diferentes identidades se encontram, se constituem, se formam e se produzem, portanto, é um dos lugares mais importantes para se educar com vias ao respeito à diferença. Por essa razão, buscamos ofertar esse curso de formação para professores e demais profissionais da educação básica quanto aos conteúdos específicos das relações de gênero, étnico-raciais e da diversidade de orientação-sexual, para que saibam trabalhar com seus alunos de múltiplas formas.

A Teoria Pedagógica que orientou este curso fundamentou-se nos pressupostos da Teoria Progressista Libertadora de Paulo Freire, partindo do pressuposto que é preciso a conscientização da opressão, medida que pode conduzir à transformação política. Assim, dialogicamente, foram desenvolvidos procedimentos que ensejaram o planejamento de atividades interativas, dialogadas, contando para tanto com atividades tais como seminários; trabalhos em grupo e ou individuais; pesquisas; enquetes; práticas vivenciais; problematização; estudos de caso; estudo orientado; entre outros. Esses procedimentos foram baseados, também, pelos princípios da metodologia de projetos; de resolução de problemas; de projetos interdisciplinares.

A integração teoria-prática foi realizada a partir de problemas em situações reais, numa perspectiva reflexiva e crítica sobre a práxis educativa. Isso significa que foi explorada a experiência dos cursistas, pois, em suas práxis diuturnas já produzem conhecimentos sobre a realidade escolar e sua gestão sobre os atores escolares, seus modos de aprender; as formas de ensinar em cada nível. Nesse contexto, o princípio interativo e a aprendizagem mediada compõem o processo educativo de

modo a, no processo de interação comunicativa, os professores e professoras-alunos se transformarem a si mesmos e a seu mundo.

Foram realizados dez encontros presenciais, com carga horária de 10 (dez) horas cada, sendo um encontro por disciplina e no último encontro teve um tempo destinado à disciplina Planejamento e organização do projeto de ensino. Nesses encontros foram apresentadas as temáticas a seguir:

Fundamentos Antropológicos: Principais escolas antropológicas iniciando-se no Evolucionismo até a antropologia pós-moderna, sem perder, neste recorte, o conceito de homem e sua diversidade cultural.

Antropologia da Educação: Conceito de cultura. Conceito de diversidade cultural. Histórico da diversidade. Globalização e diversidade. Etnocentrismo, estereótipo, preconceito, estigma. Dinâmica cultural e respeito e valorização da diversidade. O ambiente escolar em face dos temas tratados

Políticas Públicas e Diversidade: Conceito de Estado, liberdade e educação em direitos humanos. Espaço público e privado. Burocracia e a garantia democrática. Mecanismos de movimentação do Estado. Políticas públicas para a diversidade.

Gênero e Educação escolar: Apropriação cultural da diferença sexual. Socialização na família e na escola. Construção social da identidade adolescente/juvenil e suas marcas de gênero. Diferenças de gênero na organização social da vida pública e privada. Escola como espaço de equidade de gênero. O gênero na docência. Diferenças de gênero no cotidiano escolar. Sucesso e fracasso escolar através de um enfoque de gênero. Práticas esportivas construindo o gênero. Gênero no currículo escolar

Relações étnico-raciais na escola: Os conceitos de raça, racismo e etnicidade. Sistemas de classificação de cor e raça em uma perspectiva comparada: as diferenças nas classificações raciais entre Brasil e Estados Unidos. Relação entre as classificações raciais e as formas de racismo. A inter-relação entre raça, sexualidade, etnia e gênero

Educação em Sexualidade e orientação sexual: Sexualidade, sociedade e política. A noção moderna de sexualidade. O corpo e a sexualidade. Identidade de gênero e orientação sexual. Orientação sexual: desejos, comportamentos e identidades sexuais.

O combate à discriminação sexual. Diversidade sexual na escola. Controle sobre o gênero e a sexualidade a partir de jogos e brincadeiras. Espaços formais de educação sexual na escola. Diferentes fontes de informação sobre sexualidade

Projetos de ensino, Instrumentos e Organização da Pesquisa científica: Planejamento de metodologias de ensino, formas de divulgação científica na escola, produção do artigo final a ser avaliado.

Algumas atividades foram realizadas a distância e desenvolvidas por intermédio de roteiros de leitura, atividades orientadas e plantões pedagógicos agendados previamente com os professores. A carga horária semipresencial foi de 60 horas, cumpridas por meio de atividades e elaboração de trabalhos e práticas educativas, mais 20 horas da elaboração do projeto de intervenção final.

A avaliação nas disciplinas foi realizada por meio da produção em alguns casos individual e em outros em dupla de pequenos artigos ou trabalhos de campo. Para que o cursista obtivesse o

certificado no nível de aperfeiçoamento deveria cursar todas as disciplinas, ser aprovado em todas, e possuir 75% de frequência. O aluno foi certificado pelo Ifes Campus Cachoeiro de Itapemirim. O curso foi coordenado pelo Professor Dr. Carlos Roberto Pires Campos, idealizador do projeto.

O material utilizado no curso foram materiais já elaborados tais como: apostilas, referências do MEC para diversidade, artigos e outros além das apostilas **Gênero e Diversidade na Escola Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais** (SPM/PR) e da Cartilha **Gênero e Diversidade na Escola** (UFES).

DESAFIOS

O Brasil é um país reconhecido internacionalmente como um país da diversidade e tem esse tema como uma de suas principais propagandas para o exterior. “Vendida” como uma riqueza (e realmente é!), essa característica do povo brasileiro, ao mesmo tempo que é apreciada em sua positividade também gera conflitos com consequências assustadoras. Diariamente os noticiários nos informam de crimes com viés homofóbicos, raciais e/ou sexistas, que por vezes, ganham a “simpatia” de parte da população: “tem que apanhar mesmo para ver se vira homem”; “tinha que ser preto”; “com essa roupa provocante, mereceu ser estuprada”.

Tais pensamentos estão entranhados no imaginário social brasileiro, fruto de uma sociedade construída ao longo do tempo com princípios oriundos de uma cultura que valoriza o branco frente ao negro, o homem frente à mulher e que durante muito tempo se furtou de discutir questões referentes à orientação sexual, sendo a heterossexualidade a única possibilidade aceita

socialmente. E assim, questões de gênero, etnia e/ou orientação sexual tem produzido práticas discriminatórias que não condizem com um país que se orgulha de sua diversidade.

Nos últimos tempos os movimentos sociais têm provocado debates e alterando, a passos curtos, mas muito importantes, o imaginário social. Nesse contexto a escola tem um papel muito importante. Sendo parte da sociedade, essa não pode se furtar, como fez por muitos anos, de provocar o debate buscando conhecer e valorizar a diversidade.

Nesse sentido, o principal desafio do Curso de Formação de Professores em Gênero e Diversidade é num primeiro momento provocar o reconhecimento de todos nós fomos formados no seio de uma sociedade que produziu um padrão de normalidade e que tudo que foge desse padrão é errado. Assim, precisamos reconhecer que somos culturalmente “preconceituosos”. A partir desse entendimento, será possível desconstruir certezas e aprender mais sobre o outro e assim poder valorizá-los, livrando-os assim de estigmas e estereótipos.

Não é um caminho fácil, visto que por longas décadas a escola cumpriu bem seu papel controverso de normatizar e homogeneizar os alunos a partir da minimização das diferenças. Assim, é necessário trabalhar com a abertura para o novo, despindo-se de pré-conceitos e promovendo diálogos por meio da convivência e engajamento na promoção da igualdade. Sim! Somos todos iguais porque somos todos seres humanos!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma observação geral se refere ao fato do curso ter cumprido seu objetivo ao promover debates que buscaram quebrar pré-

conceitos na busca de promover o conhecimento do outro. Os trabalhos elaborados ao final do curso versaram sobre os saberes adquiridos nos encontros, saberes esses que foram elaborados tendo por base as questões de gênero e diversidade vividos pelos alunos no contexto da escola e da sala de aula.

Os trabalhos produzidos enfatizaram muito bem as discussões vividas pelos profissionais da educação e mostrou o quanto eles estão envolvidos com o desenvolvimento desta temática no espaço escolar. O desejo dos cursistas na conscientização da comunidade escolar também foi observado, considerando os depoimentos dos cursistas que relataram sobre seus preconceitos antes vividos nesse ambiente.

Todos os trabalhos apresentados foram de grande relevância e merecem maior atenção nas escolas. Sem dúvida, é necessário levar essa discussão a um público maior considerando a grande dificuldade de aceitação a diversidade que ainda é encontrada no espaço escolar.

É importante destacar que um grupo pequeno foi preparado para lidar com as questões de gênero e diversidade na escola, cabe agora a esses profissionais a implementação de projetos que fortaleçam em seu espaço de trabalho a valorização da diversidade cuidando para que a escola seja um instrumento que valorize a diversidade e com isso enriqueça a sociedade brasileira.

As observações colhidas no seminário final, as falas e depoimentos sugerem que os caminhos da reconstrução da identidade se constroem por meio da subjetividade, e deve ser construído em espaços de luta e de educação, extrapolando o âmbito oficial. Os projetos executados mostraram-se viável

para a prática de respeito a diversidade cultural, contribuindo para a construção de uma sociedade livre da discriminação e do preconceito.

REFERÊNCIAS

Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília : SPM, 2009.

CAMPBELL, Jack (Org.). **Construindo um futuro comum: educando para a integração na diversidade**. Tradução de Patrícia Zimbres. Brasília: UNESCO, 2002.

CANDAU, Vera M.; ANHORN, Carmen T. G.. **A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária**. In: Reunião anual da ANPED, 23, 2000, Caxambu, MG.

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 95, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008

JACCOUD, Luciana B. de; BEGHIN, Nathalie. **Um balanço da intervenção pública no enfrentamento das desigualdades raciais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2002.

MACEDO, Elisabeth. A cultura e a escola. *In*: MISKOLCI, Richard. **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EDUFSCar, 2010

PINTO, Álvaro Vieira. Quem educa o educador? *In*: Pinto, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1984. p.107-118.

RODRIGUES, Tatiane C. **A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas**. 2011, 234p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2011.

DIVERSIDADE CULTURAL E DE GÊNERO: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Weverton Pereira do Sacramento

INTRODUÇÃO

Os temas Gênero, Inclusão e Diversidade Cultural são amplos e trazem consigo acalorados debates alicerçados em diferentes formas de ser e pensar a cultura, a diversidade e a inclusão, dependendo dos interlocutores. Esclarecemos que esta obra adota o posicionamento favorável à inclusão e ao respeito à diversidade cultural e que este capítulo perpassará pelos problemas sociais, políticos e ideológicos vivenciados como consequências naturais a aqueles que tentam subverter o poder hegemônico, dito de outra maneira: tentam incluir os excluídos independentemente do tipo de exclusão.

Uma lição é a necessidade de se ter em mente que trabalhar com a inclusão para além do campo da retórica provoca inevitáveis confrontos com os grupos hegemônicos que se sentem ameaçados, temerosos em perder privilégios. Logo, a educação inclusiva é uma ação científica na sua dimensão conceitual, e política ideológica, na sua dimensão pedagógica.

A ciência, além de ser uma sistematização de conhecimentos, é também um conjunto de proposições logicamente correlacionadas sobre o comportamento de certos fenômenos que se deseja estudar (LAKATOS, Marconi, 2007, p. 80), enquanto a ideologia é um discurso racionalmente construído, usado para defender um posicionamento político, no caso a inclusão.

Assim, evidencia-se que a inclusão contesta valores morais, costumes religiosos, interesses de classes, crenças, hábitos e as leis. Esse complexo, incluindo o conhecimento, a arte e as aptidões, pode ser entendido como cultura. Conseqüentemente, a inclusão requer mudança na cultura do professor ou agente que quer promovê-la, e da sociedade que deseja incorporá-la. Não há, portanto, possibilidade de incluir sem mudar a cultura, sem absorver e aceitar a cultura do outro.

A mudança que ocorre na cultura, a partir da interação entre diferentes culturas ou pelas mudanças ocorridas nos hábitos dos indivíduos dentro de uma mesma cultura, evidencia a capacidade adaptativa em maior ou menor grau de cada sociedade.

A análise da capacidade de mudança das sociedades é feita pela Sociologia e pela Antropologia ao se ocuparem das relações sociais travadas no interior de cada cultura e das relações estabelecidas entre culturas diversas. Segundo Lévi-Strauss (1962) é no contato entre culturas que reside a possibilidade de progresso da humanidade “uma vez que o progresso deriva da colaboração entre culturas diferentes e por ser através da diversidade que se torna possível a compreensão das culturas, na medida em que só a compreensão das diferenças enquanto sistema permitirá atribuir a qualquer cultura individual o seu sentido verdadeiro”. (ROWLAND *apud* Santos, 2005, p. 8). Na tentativa de compreender melhor a constituição da diversidade das culturas, ampliam-se os estudos sobre o aprendido-

adquirido e o inato-manifestado, e, principalmente, a interação entre eles.

As questões de gênero (feminino/masculino), sexo (fêmea/macho) e de sexualidade (homossexualidade, heterossexualidade e bissexualidade) variam no tempo e na cultura. Longe de serem únicos, são multifacetados por vezes dando a impressão de paradoxais. Ao olhar da maioria das culturas ocidentais, a primeira impressão é de estranhamento diante do fato de que algumas culturas orientais expressam relativo excesso de afeto, como beijos no rosto ou na boca num simples cumprimento entre homens. Por vezes, essas mesmas culturas criminalizam as relações homoafetivas.

A diversidade cultural vem se intensificando como objeto de interesse de estudos científicos, antropológicos, filosóficos, do direito e de ações de políticas públicas. Em 2001, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) criou a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, e em 2005, a Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, sinalizando para necessidade de os países passarem a se ocupar desses temas assumindo o compromisso de incluí-los em suas agendas oficiais.

De maneira sucinta, para a Filosofia, a cultura é o conjunto de manifestações humanas que contrastam com a natureza ou com o comportamento natural. Tem sua dimensão individual, na medida em que se manifesta através da interpretação pessoal e coerente da realidade, associada à sua exigência global fornece elementos para fundamentar a posição e capacitar para o debate

Para Max Weber, o homem é um animal amarrado à teia de significados que ele teceu e que segundo Geertz a cultura é

uma dessas “teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura de significados.” (GEERTZ, 2008, p. 4).

Desta forma, trata-se aqui da cultura da diversidade na dimensão científica no sentido que se busca apresentar de forma resumida os fundamentos que justificam o discurso científico favorável à inclusão munindo os leitores de fundamentos para a ação pedagógica.

Há registros históricos do sentimento de estranhamento no contato de diferentes povos ao longo da história da humanidade. A expressão bárbaros surgiu por volta de 500 anos a.C. no contato entre gregos e persas em que os primeiros se julgando mais desenvolvidos atribuíram a expressão, a partir da observação da forma de se expressar dos persas, através de um idioma gutural diferente dos gregos, com sons produzidos principalmente na garganta. Mas foi no século 1 a.C. que o termo bárbaro se consolidou a partir do contato dos romanos com os povos de culturas nômades ou seminômades que estavam no norte da Europa, além dos limites do Império Romano, que entraram para história como sanguinários, primitivos e violentos.

Percebe-se assim que a construção da imagem que se tem dos povos bárbaros se dá a partir do olhar de outros povos que tiveram o mérito histórico de dominar a escrita, desde aquela época, a partir do que difundiram sua forma de ver o mundo, com certeza se os povos nômades e seminômades já dominassem a escrita teríamos outra imagem deles a partir de si mesmos, por um lado e, por outro lado, teríamos outra visão dos povos não bárbaros. A história nos mostra que a humanidade tende a acreditar e solidarizar-se com a primeira informação que lhe chega. Assim foi com a expansão marítima e com os relatos das guerras mundiais que somente agora passados séculos

e décadas, respectivamente, é que se tem reescrito a história a partir da ótica dos povos invadidos e por vezes, brutalmente colonizados e pelos derrotados nas guerras.

Atuar na pedagogia numa dimensão inclusiva requer este outro olhar sobre as culturas, principalmente, sobre as não hegemônicas, as minoritárias e as que estão historicamente marginalizadas.

É desta forma que se quer provocá-los a ver o outro, a ver a diversidade, não a partir de um único ponto de vista, mas por vários prismas diferentes. O desafio é grande: é tentar nos desnudar de nossos valores, crenças, costumes e verdades buscando outras possibilidades de ver e analisar a realidade.

Evitar medir o outro, o fato, o mundo com a nossa régua. Fazer o exercício de se estranhar, colocar-se no lugar do outro para tentar ver o quanto nós somos estranhos, como e por que ele nos vê de tal forma para depois tentar entender porque o vemos da maneira que o vemos. Um exemplo para o professor é procurar ver o aluno desinteressado ou com dificuldades de aprendizagem numa perspectiva diferente, refletir que variáveis extraescolares como violência doméstica, discriminações sofridas por causa de gênero, sexualidade, condição social, falta de recursos mínimos como alimentação, e até o receio com a postura autoritária do professor podem estar concorrendo para o desinteresse e a dificuldade na aprendizagem do aluno.

O profissional é o professor, cabe a ele, portanto, o domínio da classe. É preciso vencer sua forma unilateral de ver o mundo e lembrar que o aluno também está aprendendo desta forma a ver, analisar e julgar o mundo. O desafio é duplo, pois ao mesmo tempo em que é preciso vencer os próprios preconceitos e limitações é necessário conduzir o aluno para que faça o mesmo.

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO, SOCIAL, UNIVERSAL E SUA FUNÇÃO PARA INCLUSÃO

A educação nem sempre foi um direito de todos. Povos considerados avançados para a época como os gregos e os romanos defenderam durante muito tempo que a reflexão sobre os fenômenos naturais e sobre as leis deveria ficar a cargo de doutores. A observação e a reflexão que alimentam o pensamento eram exclusivas dos homens livres e sábios cabendo ao restante da população acatar as determinações e executar o labor.

A educação atual tem estreitas ligações com a religião e as formas de poder e controle das nações. A democratização do ensino numa proposta universalizante surge do movimento protestante que a partir de Martinho Lutero (1483-1546) começa a migrar a crença da obtenção do perdão divino, da condição econômica dos homens, para a condição espiritual, ou seja, a salvação não poderia ser alcançada pelas boas obras ou por quaisquer méritos humanos, mas tão somente pela fé em Jesus Cristo, se opondo aos que compravam o perdão ou o obtinham por simpatia dos líderes religiosos. Logo, a educação surge com o objetivo de que cada um pudesse ler a Bíblia e chegar até Deus sem intervenientes. Pode-se deduzir que mesmo não sendo o objetivo inicial de uma libertação política ideológica, a socialização da educação através da leitura teve consequências inevitáveis neste setor, já que a Religião-Estado-Poder estavam intimamente ligados e o acesso à leitura propiciou criticidade à população.

Comênio (Jan Amos Komenský, 1592-1670) defendeu a universalização da educação em sua celebre obra Didática Magna. Dentre vários temas abordados desenvolveu a metodologia de ensino que parte do simples para depois avançar sobre conhecimentos mais complexos, preconizou o uso e o desenvolvimento do pensamento lógico superando a simples

memorização e defendeu a educação para mulheres e homens juntos. Pode-se considerar este conjunto de proposições como sendo o embrião da ideia de escola inclusiva.

A escola como parte constituinte e constituidora da sociedade é dinâmica e precisa se manter atual, respondendo às demandas que surgem, como é o caso da massificação da educação ocorrida no Brasil a partir da década de 1990 para a educação básica, e nos anos 2000, para a educação técnica e superior que levaram para dentro da escola sujeitos até então estranhos a ela que vêm demandando novas exigências ao trazer para intramuros escolares a diversidade minoritária que por vezes passava despercebida ou simplesmente era ignorada.

A diversidade se faz presente, não aceitando mais o anonimato nem a indiferença. Manifesta-se clamando por equidade, exige-se do Estado e seus representantes, políticas reais de inclusão. Mais uma vez, o conflito ideológico emerge abalando as relações de poder estabelecidas. Neste cenário, configura-se o campo de batalha entre aquele que é e aquele que não é, mas pretende ser e que não aceita mais o papel de coadjuvante social. Diante desta realidade, como a escola se posicionará? Evitar se posicionar ignorando a existência do confronto é se posicionar a favor do que está estabelecido, do poder hegemônico, do opressor e da exclusão.

CONHECIMENTOS ESCOLARES, IDEOLOGIA E RELAÇÕES DE PODER

Todo ato educativo é repleto de intencionalidade. Althusser (1987) evidenciou o caráter político ideológico da escola ao destacar sua face reprodutora das ideologias do Estado. Os governos, os gestores, os professores, todos de alguma forma

utilizam a escola para disseminar seus valores e verdades. É ingênuo pensar que exista alguma escola isenta de posição política. Este posicionamento político não se dá, na maioria das vezes, de forma explícita como também não está associado à vinculação com partidos políticos. Está implícito no dia-a-dia da escola dos seus vários sujeitos que ao ensinar os conteúdos curriculares transmitem muito mais aos alunos do que apenas os conteúdos. Um conjunto de valores, hábitos, normas e regras são cotidianamente transmitidos sem se quer que os agentes da escola tenham plena consciência disso. Martins (1988) chama a atenção para o fato de que a escola educa mais pela forma como veicula os conteúdos do que pelos conteúdos propriamente ditos.

Exemplo é que muito além das aulas de Filosofia que conceituam e discutem sobre ética todos os professores e demais funcionários da escola estão através de suas atitudes ensinando sobre ética. Bem como na interação estudante-estudante estão aprendendo, ensinando e praticando ética.

A organização curricular permite analisar os valores dominantes na escola. Estruturada sobre o sistema capitalista dominante, há uma hierarquia dos conteúdos divididos em disciplinas e em quantidade de aulas – carga horária que refletem a intencionalidade do sistema. Numa lógica desenvolvimentista onde predomina a tecnologia geradora de riquezas materiais, isso reflete na escola através do maior número de aulas das áreas exatas, por exemplo, Matemática, que juntamente com a Física e a Química compõem a base de sustentação tecnológica do atual modelo econômico vigente. Comparando com a carga horária total, designada para as áreas de humanas, percebe-se o predomínio das exatas. Assistimos nos últimos anos a disputa entre os que defendem que a escola deva tratar de assuntos como Orientação Sexual, organizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, em forma de Temas Transversais

e uma frente de parlamentares ligados às religiões que querem proibir a escola de abordar este tema dentre outros. Assim, a escola desde sua organização curricular apresenta a ideologia dominante e a maneira como ela se relaciona com esta realidade.

Mas, como destacou Fernandez Enguita (1989) a escola também é lugar de resistência, de conflito e de confronto. Nela se travam os confrontos com o sistema capitalista e com o próprio sistema de poder da escola. Professores subvertem a ordem dominante em ações que levam os alunos a refletir sobre o sistema, a pensar alternativas de estar dentro dele sem ser dele refém. Os estudantes, por sua vez, burlam o sistema no âmbito escolar, local em que possuem maior contato com as imposições e hierarquias de poder postas pela sociedade reproduzidas na escola. É importante que professores e gestores compreendam que a rebeldia do aluno com as normas da escola é por vezes uma resposta inconsciente à insatisfação com o sistema de normas e regras da sociedade em geral. Ele percebe que as normas não são respeitadas pela maioria levando-o a questionar porque só ele tem de obedecê-las, criando um descrédito com as Instituições de poder em geral, dentre elas a escola.

Uma escola que constrói com a participação dos alunos o conjunto de normas e regras necessárias para o seu funcionamento tem menos problemas com indisciplina, uma vez que o estudante se sente coautor das normas se responsabilizando com ações positivas para que as mesmas funcionem. Da mesma forma, é preciso verificar igualdade, coerência e justiça, pois se houver exceções inexplicadas e desrespeito às normas por parte de professores e gestores também não haverá respeito por parte dos estudantes.

A escola reproduz, sem se dar conta, as injustiças e incoerências que aponta e crítica no restante da sociedade. É comum proibir

celular na sala de aula, mas se o professor o utiliza não haverá respeito a esta norma. É importante que o professor não se veja como exceção. Se ele pode, porque o aluno não pode? Se o professor não valoriza e não dá importância a sua aula expressando que um telefonema ou uma mensagem a ser lida e respondida são mais importantes, dificilmente o aluno atribuirá importância a este professor e a esta aula. A cola é comumente vista como um subterfúgio do aluno desonesto que não estuda. Não discordo desta avaliação, mas pondero que o professor reflita sobre a possibilidade de ser uma manifestação de que algo não está indo bem no processo de ensino, que por algum motivo aquele conteúdo não teve sentido e significado para o aluno que preferiu colar ao invés de aprender.

A escola em sua estrutura física também reflete os valores morais da sociedade, muitos herdados da influência religiosa sobre a ética dominante. Foucault (1988) desenvolve um raciocínio histórico e antropológico sobre como a Igreja desenvolveu eficientes instrumentos para vigiar e punir. A escola se vale disso na sua constante vigilância sobre os alunos e sobre os próprios sujeitos escolares. A subdivisão dos banheiros com meia parede e portas suspensas tem o único objetivo de expor quem estiver usando o banheiro garantindo-lhe privacidade mínima para fazer as necessidades fisiológicas. O que está sendo vigiado e o que se teme é a possibilidade de o aluno vivenciar no espaço escolar sua sexualidade. A maioria dos estudantes em idade escolar está na puberdade fase da vida em que os hormônios em intensa produção geram transformações nos corpos e necessidades naturais no que se refere ao sexo quer seja através da masturbação quer seja através da interação com o outro do mesmo sexo ou do sexo oposto.

A escola, historicamente, teme falar de sexo e principalmente da sexualidade de seus alunos. Vigia em silêncio tentando se

esquivar ao máximo de se envolver neste assunto. Busca fazer sua parte evitando que qualquer manifestação neste sentido seja feita intramuros tentando se resguardar de ser responsabilizada por acontecimentos condenados socialmente que o jovem possa vir a cometer no que se refere ao ato sexual.

Esta atitude é por si a manifestação de uma ideologia dominante – a de que a escola não deve se ocupar nem intrometer na educação sexual dos jovens, deixando exclusivamente a cargo da família e da igreja. Discordamos porque a escola que se propõe inclusiva e entende a educação como um direito humano não pode se esquivar de abordar o tema sexualidade. Na perspectiva inclusiva questionamos: como deixar a cargo apenas da família que muitas vezes desconhece várias nuances da sexualidade ou de religiões que possuem códigos de valores morais arcaicos e ultrapassados que julgam e discriminam de maneira desmesurada? A escola que se omite, corrobora com a perpetuação da exclusão das mulheres, dos homossexuais, dos afrodescendentes, dos indígenas, enfim de todos aqueles que fogem à heteronormatividade nucleada pelo homem branco, urbano, de classe média e sem deficiência física ou mental.

POSSE, PODER E O INÍCIO DOS PRECONCEITOS DE GÊNERO

Segundo Spencer (1999), na Mesopotâmia, entre 2.375 a 1.726 a.C., o papel das mulheres dentro das sociedades começou a ser secundário em relação ao dos homens: eram vigiadas no que se referia à sexualidade devido à necessidade de se saber com exatidão o pai das crianças para, por consequência, assegurar-lhes o direito à herança. Percebe-se nessa nova representação de papéis sociais que o homem é apontado como aquele que pode ir para o exército, proteger as posses, as terras de seu pai

ou de outrem que o contratar. Consolida-se a ideia do casamento monogâmico que oficializa que uma dada mulher pertence a um homem devendo dar-lhe de maneira exclusiva extensa prole. O casamento surge com o objetivo de procriação, pouco tendo a ver com vínculos afetivos, amor ou companheirismo, ficando a monogamia como uma obrigação da mulher. A esposa nada mais é do que uma valiosa peça de propriedade daquele que a detém. Daí a preferência pelo filho homem que é visto como mais útil, pois poderá defender as propriedades da família, receber recompensas por trabalhos prestados a outros de menor “sorte” que não tenham tido a quantidade de filhos varões necessários para proteger suas propriedades. Poderão eles mesmos ser proprietários de terras aumentando as posses da família e o prestígio de si e dos seus.

Na Grécia, de igual maneira, a mulher não tinha direito de se expressar: era propriedade do pai enquanto solteira; casando-se, passava à propriedade do marido. Caso não casasse, o que era uma desonra para a família, além de passar a significar prejuízo para sempre ao pai ou irmão que o substituísse, era considerada uma inútil.

A homossexualidade na Grécia tem uma característica parecida com as constatadas em outros povos de tempos remotos e de aborígenes. A iniciação da vida sexual através da pederastia ocorria no modelo em que os homens mais velhos com *status* social requeriam das famílias os jovens a serem iniciados. O fato de ter um filho jovem escolhido era recebido como uma dádiva; uma graça ainda maior quanto mais humilde fosse a família, porque além da iniciação sexual feita por um nobre, o menino se tornaria um guerreiro, porque eram ensinados os ofícios tanto do sexo quanto das guerras. Isso o tornaria um homem de respeito.

Alguns detalhes sobre o processo de sedução erótica comuns na Grécia entre os anos 405 a.C. a 330 a.C. chamam a atenção

pela subjetividade exigida dos participantes. Segundo Spencer (1999) o homem, quando tinha interesse em adotar um jovem, falava com a família e com os amigos do menino. Esses forjavam ser contra, fingindo perseguir o sedutor, caso o homem interessado tivesse alguma posição social. Caso contrário, ou seja, se o homem não tivesse uma boa posição social, a resistência e a perseguição na tentativa de afastá-lo do menino eram reais. Porém, se um menino não tivesse um amante, nem ninguém interessado que tivesse tentado seduzi-lo, a vergonha social atingiria a família.

Assim como na Grécia, em Roma, no mesmo período, a homossexualidade tinha esse caráter de ritual de passagem, mas atingida a fase adulta, o jovem deveria assumir o papel de homem ativo, caso contrário, era desprezado pela sociedade e impedido até de ocupar cargos públicos. Está aqui mais uma vez estabelecida a relação entre a importância que se atribuía à mulher e a aceitação da homossexualidade.

Sócrates, defensor e adepto da homossexualidade, afirmava que a relação entre homens era o verdadeiro amor, porque não possuía o objetivo de procriação, o que lhe dava o caráter de supremo por acreditar que seria o verdadeiro encontro das almas. Platão também, tratando do amor entre homens, via no tema toda a plenitude e a beleza que Sócrates via, porém defendia que a concretização deste amor através da conjunção carnal fazia perdê-lo a perfeição, evidenciando os defeitos de caráter da pessoa amada.

Diferentemente de outros momentos desde a pré-história, a mulher torna-se secundária, e a procriação, embora importante e obrigatória porque necessária ao controle populacional, subverte a heterossexualidade colocando-a em segundo plano.

Segundo Spencer (1999), ficam os questionamentos a respeito de que povo se está analisando, de que Grécia: de uma minoria rica, encastelada ou dos poderosos que governam? Essas dúvidas surgem a partir da ilusão que as pessoas têm de que os ricos vivem em grandes orgias, assim como os artistas. Portanto, a pederastia grega não afetaria nem a classe média, nem os pobres. Afirmar Spencer,

Em oposição à noção de que toda essa pederastia idealizada era o interesse minoritário de uma elite filosófica temos a prova de Ésquines, um jurista que escrevia discursos para persuadir os júris da justiça de sua causa, o júri era formado por cidadãos comuns, camponeses não especialmente educados, ou sofisticados de modo que o orador não podia se permitir ultrajá-los, ou chocá-los. O Conteúdo do discurso do orador, com toda probabilidade refletia a moralidade popular média. (1999, p. 49).

O discurso de Ésquines, um homem pobre e simples, é importante pela extensa citação feita das leis atenienses dentre elas das informações sobre a tolerância na época a relacionamentos homossexuais masculinos. Ao discursar contra Timarco evidencia a tolerância que existia na época nos relacionamentos entre homens e jovens, desde que houvesse consentimento mútuo. O próprio Ésquines assume ter tido atração e ter dedicado poemas dedicados a meninos. Porém, a prostituição masculina, acusação que pesava sobre Timarco e que o levou a ser condenado a deixar de ser orador perdendo e tendo sua carreira política arruinada.

Os fatos a que se têm acesso levam a crer que não se tratava de valores de uma minoria luxuriosa; ao contrário, percebe-se se tratar de valor e prática socialmente aceita nos vários níveis sociais.

Em síntese, o que fica sobre o estudo da sexualidade da Grécia Antiga é que a bissexualidade era a sexualidade aceita socialmente como natural, inserida profundamente na consciência da sociedade grega, do mesmo modo que a heterossexualidade é considerada atualmente nas sociedades ocidentais como natural e normal. Evidenciado que a sexualidade é uma construção sócio-histórica dinâmica que influencia e é influenciada pela religião, pelo poder – “o poder fala da sexualidade e para a sexualidade; quanto a esta, não é marca ou símbolo é objeto e alvo” (FOUCAULT, 1988, p. 138) – sendo que todas as diversas formas de expressão da sexualidade carregam em si mesmas uma carga de natural. Logo, toda a tentativa de normalizar alguma forma ou expressão de sexualidade em detrimento de outras nada mais é do que subterfúgios de dominação. Trata-se de grupos se esforçando para se colocarem na centralidade e, por consequência, relegarem os outros à marginalidade. Não se pode imaginar que a heterossexualidade tenha sofrido marginalização semelhante à sofrida pela homossexualidade tempos mais tarde com a adesão ao cristianismo por Roma e com a disseminação do Império Romano, que se espalhou depois ao restante do ocidente. Contrariamente a isso, a heterossexualidade sempre foi desejada e incentivada como importante fator de aumento populacional. Como ainda não inventaram outro meio de procriação, a mulher era necessária, mas social, política e culturalmente desprezada; uma reprodutora, nada mais.

A facilidade de se conseguir uma mulher era evidente, dada a supremacia masculina e a necessidade de a própria mulher se dar como posse a algum homem com o objetivo de alcançar para si um mínimo de respeito social. Porém, para que não se estabelecesse um verdadeiro caos, com um possuindo o que a outro pertencia, a sociedade masculina estabelece entre si acordos que garantissem o convívio ordeiro. Tais acordos, que ditam normas de respeito entre os homens sobre a propriedade

um do outro, inicialmente são estabelecidos dentro de uma mesma sociedade, entre compatriotas, incluindo o respeito à mulher alheia. Entretanto, diferente das outras propriedades, a mulher tem vontade própria, desejos, necessidades pessoais que fogem ao controle de seu proprietário e das leis feitas pelos homens para garantir os próprios interesses. Dessa maneira, tensões são estabelecidas, resistências são detectadas, devendo ser prontamente debeladas. Em resposta a esses atos de rebeldia, novos elementos vão sendo criados sempre com o objetivo de garantir a manutenção do **status quo** masculino. Assim, regulamenta-se o divórcio que lhes garante anular o casamento e devolver a mulher ao pai caso ela seja estéril uma vez que, na perspectiva em que a mulher é propriedade do homem e sua principal função é gerar numerosa prole, ter uma que não pode cumprir essa função é como ter uma propriedade improdutiva, uma peça estragada. Criou-se também a representação social do adultério como pecado, como forma de violação do direito à propriedade do homem, pois os filhos e filhas de outros homens dilapidam o patrimônio do marido. O pecado é o mal maior que pode ser praticado em sociedades organizadas em torno de deuses e divindades que ditam códigos e punem os que os infringem. Assim, a sexualidade floresceu nas sociedades arcaicas e no mundo antigo como ato a ser vigiado, não por causa da orientação sexual das pessoas, mas pelo que cada ato poderia gerar de prejuízo ou lucro aos interesses sociais de cada época. Esse tema é comum a várias culturas que têm na expressão da sexualidade uma relação de causa e consequência com a representação social do indivíduo; ou seja, a maneira como o indivíduo expressa a sexualidade determina o grau de **status** social que lhe atribuem variando no tempo e no espaço.

A esse respeito, Spencer (1999, p. 32) relata os valores sociais comuns entre os babilônios e atribuídos aos homens no que se refere às práticas homossexuais, vejamos:

- Um homem que possuísse por trás um igual, adquiriria proeminência entre os irmãos e colegas deste;
- Um homem que mantivesse relações com um cortesão durante um ano inteiro estava salvo das preocupações;
- Um homem que tivesse relações com seu escravo estaria em dificuldades;
- Um homem que se relacionasse com um prostituto seria atingido pelo mal;
- Um homem que se relacionasse penetrando analmente alguém de mesmo nível ou **status** social superior teria boa sorte;
- Um homem que preferisse o papel passivo (a menos que fosse servidor do templo) era visto como inferior.

Pode-se ver dessa forma o surgimento de regras de representações sociais acerca da sexualidade, que hierarquiza os indivíduos a partir de suas práticas sexuais. Esse conjunto de valores sexuais é similar aos predominantes nesse início do século XXI, na sociedade ocidental, onde culturas como a brasileira não consideram homossexual ou mesmo bissexual, o homem que se relaciona sexualmente com outro penetrando-o, principalmente se também se relaciona sexualmente com mulheres. Segundo Fry (1982), na cultura anglo-saxã, a situação relatada anteriormente levaria a sociedade e o próprio indivíduo, na maioria dos casos, a se considerar homossexual ou bissexual. Destaca-se que, no caso de países como os Estados Unidos e a Inglaterra, a identidade de gênero masculina, heterossexual, dá-se pelo exercício da sexualidade vivenciado exclusivamente com mulheres, enquanto no Brasil a masculinidade está

associada à atividade sexual de penetrar, independente do sexo do ser penetrado. Persistem as relações entre poder, ter, sexualidade e **status** social. Nas culturas onde mulheres, negros e homossexuais ocupam posição inferior, geralmente eles podem afastar-se um pouco desse lugar quando são detentores de alguma posse ou de poder.

Dentro dos grupos discriminados, há subgrupos que, ranqueados pela sociedade, encontram-se em situação pior no que tange à intensidade com a qual são discriminados. É dessa forma que um negro, homossexual e pobre materialmente é bem mais discriminado do que um branco, homossexual e rico, por exemplo. A homossexualidade, em geral, e o travestismo, em particular, ofendem a sociedade desde a passagem da família consanguínea para a família monogâmica, representando também na atualidade moderna uma afronta ao poder masculino, à heteronormatividade. Para Foucault (1988, p. 139), *“a sexualidade, encontra-se do lado da norma, do saber, da vida, do sentido, das disciplinas e das regulamentações”*. Controlar a sexualidade é o modo de exercer poder sobre os corpos, portanto, sobre toda a sociedade.

Entretanto, há diferentes formas de reação a esse poder: a aceitação, a adaptação e a resistência, todas, porém, o consagram. No caso da homossexualidade, a aceitação se dá comumente pelo celibato, pela castração simbólica feita pela mentalização de repugnância ao ato sexual e pela desvinculação entre amor e sexo. A adaptação tem se manifestado no crescente processo de masculinização da população *gay* verificado no vestuário, marcadamente masculino, e na prática, por vezes excessiva, de atividades físicas que definem e moldam o corpo com músculos proeminentes por se crer ser esse corpo forte e esculpido sinal de masculinidade. Essas são tentativas de enganar, confundir e não se dar a conhecer de primeira vista, como dizem na gíria:

“não dar pinta”. Outra maneira comum de adaptação é a vida dupla: a tentativa de forjar uma vida heterossexual, por vezes até se casando com pessoa do sexo oposto, o que no popular se diz enrustido (a) ou “no armário”. Essas atitudes confortam os familiares, tornando mais aceito o homossexual que não é afeminado, que não nega na totalidade sua masculinidade; em contrapartida, os que optam pelo travestismo como identidade de gênero tornam-se ainda mais discriminados, marginalizados na maioria dos espaços sociais padecem de representação social totalmente negativa que os associa ao sexo fácil e à prostituição. Na verdade, perdidos num ciclo pernicioso e histórico de exclusão dos ambientes sociais e familiares tornam-se figuras noturnas. Poucas são as alternativas: restando a prostituição. Mesmo que por vezes discriminados pelos próprios homossexuais, esses são os principais agentes da resistência, representada também pelos homossexuais assumidos e pelos LGBT’s militantes. O travestismo é em geral sentido pela maioria dos povos ocidentais como uma aberração, diferentemente da concepção de outros tempos em que foi cultuado como algo sublime. Novamente retornamos à associação entre a posição social atribuída à mulher pela população e a aceitação que se tem da homossexualidade de igual forma a homossexualidade feminina é tolerada desde que a mulher também se mantenha enrustida, feminilizadas ao máximo respeitando a fronteira social entre feminino e masculino. A mulher masculinizada vulgarmente chamada de sapatão, fanchona, caminhoneiro, é menos discriminada por negar a feminilidade, muito mais por colocar em risco a masculinidade, ao forjar se pelas vestes ameaça toda uma construção histórica, social e simbólica de poder e valorização do pênis.

A prostituição, segundo Engels (2002) pode ser analisada sobre a combinação de dois fatos históricos e sociais: a propriedade privada e o patriarcalismo. Essa combinação foi preponderante

para o processo de coisificação da mulher, que a tornou mais um objeto sobre o qual o homem exerceria domínio e poder, comercializando-a – como faziam com os escravos – com o próprio pai ou com outros proprietários. Numa sociedade em estágio avançado de machismo e predomínio do masculino, as mulheres que por ventura se viam “livres” sem um dono, um mantenedor, quer fosse o próprio pai, um marido ou simplesmente um proprietário, viam-se sem muitas alternativas de se manter, restando a elas a prostituição. Em situação semelhante se encontram os travestis modernos: excluídos desde a escola, veem-se em desvantagem no momento da inserção no mercado trabalho por serem tratados como anomalias. Mesmo que por ventura possuam a formação adequada, não são contratados.

OS DESAFIOS DA ESCOLA

Educadores em geral precisam ter consciência de que a omissão vem propiciando a exclusão e se pretende enveredar por ações inclusivas precisarão decidir pelo enfrentamento. Porém, o confronto que a escola deve assumir é através da capacitação do corpo docente e dos demais servidores ligados à educação no sentido de que se tornem capazes de desenvolverem ações práticas de divulgação e construção de conhecimento científico, associado à metodologia criteriosa, que possibilite amplo debate com o contraditório a cerca dos motivos pelo qual a exclusão alicerçada nos diversos tipos de preconceitos vem prevalecendo em nossa sociedade.

É preciso que a escola esteja pedagogicamente preparada para o debate no sentido de contribuir com o avanço da sociedade e a promoção da integração entre culturas. Posicionar-se no sentido de promover o equilíbrio entre os diferentes, para a construção

de uma sociedade justa e fraterna que aprenda a conviver com as diferenças sem a necessidade de inferiorizá-las e sem querer extirpá-las. A diversidade é típica e essencial para a existência humana, pois é no encontro com o outro que eu me diferencio e me identifico. A construção do eu passa inexoravelmente pela existência e necessidade do outro, se o outro não existir o eu perde o sentido.

A história da inclusão não acaba aqui; trata-se de um capítulo em aberto ainda por ser escrito na esperança de melhor sorte para os excluídos históricos: mulheres, homossexuais, afrodescendentes, indígenas entre outros, que dependem que a escola assim como outros segmentos da sociedade civil e política se manifestem.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

AQUINO, Leão R. S; FRANCO, Denize A.; LOPES, Oscar G. P. C. **História das sociedades: das comunidades primitivas às sociedades medievais**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade e do estado**. Tradução de Ruth M. Klauss. São Paulo: Centauro, 2002.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

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

FRY, Peter. **Para Inglês ver: identidade e política na cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed., 13. reimpr. – Rio de Janeiro: LTC, 2008.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LÉVI-STRAUSS, C. 1962 A crise moderna da Antropologia, **Revista de Antropologia**, vol. 10 (1 e 2), São Paulo.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica/didática prática: para além do confronto**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SPENCER, Colin. **Homossexualidade: uma história**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

ROWLAND, Robert. **Antropologia, história e diferenças**. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2005.

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: UM BREVE PANORAMA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM DIREITOS HUMANOS DA UFES

*Antonio Lopes de Souza Neto
Sidnei Quezada Meireles Leite*

INTRODUÇÃO

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. Entre esses, destacamos os direitos à vida, à alimentação, à educação, ao trabalho, à liberdade, à religião, à livre orientação sexual dentre tantos outros.

A questão dos Direitos Humanos é uma dessas questões que pressupõem conhecer o lugar do qual se olha e o efeito de

colocar em duvida conhecimentos e certezas, questioná-los a partir de condições próprias do ambiente em que se vive. Por se apresentar como fenômeno multifacetado, exige, para sua compreensão, não só repensá-lo no interior de um horizonte histórico, mas que a este horizonte histórico se incorporem às noções de complexidade manifestas na cultura político-social de uma sociedade que produz (e reproduz) a comunidade e a sociedade de direitos. (VIOLA, 2007, p. 119).

Embora a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), tenham afirmado o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, a prática educativa ainda não se efetivou nas escolas da Educação Básica.

Embora muitos países alcançaram avanços significativos, o 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (UNESCO, 2015), apontou que o compromisso assumido por 164 países, entre eles o Brasil, de melhorar a qualidade da educação até 2015 não será atingido globalmente. Conforme o documento de “Educação para Todos”, que traz seis metas que integram o Acordo de Dacar (Senegal), assinado em 2000 (UNESCO, 2001), até 2015, os países deveriam expandir cuidados na primeira infância e educação, universalizar o ensino primário, promover as competências de aprendizagem e de vida para jovens e adultos, reduzir o analfabetismo em 50%, alcançar a paridade e igualdade de gênero e melhorar a qualidade da educação. Assim, é fundamental investir em práticas educativas, científicas, a fim de eliminar os preconceitos existentes na humanidade e conscientizar a população sobre o papel da ciência.

Essas demandas da educação mundial, sobretudo, da educação científica, também são debatidas por Cachapuz *et al.* (2005),

Aikenhead (2009) e Santos e Auler (2011), todos concordantes com os princípios da educação CTS/CTSA, que apresenta diferentes abordagens na educação científica em relação à educação tradicional.

No Brasil, seguindo as tendências internacionais, surgiram as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), com pressupostos e fundamentos para o ensino médio com qualidade social. Assim, foram propostas cinco linhas temáticas para construir uma educação democrática, a saber:

- a) trabalho, ciência, tecnologia e cultura: dimensões da formação humana;
- b) trabalho como princípio educativo;
- c) pesquisa como princípio pedagógico;
- d) direitos humanos como princípio norteador; e
- e) sustentabilidade ambiental como meta universal.

Além disto, o Plano Nacional da Educação (PNE) com suas 20 metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, ressaltam-se as metas que tratam da democratização da educação básica e inclusão de temas sobre o direitos humanos e sustentabilidade nos sistemas brasileiros de ensino (BRASIL, 2014).

No Seminário Internacional sobre Educação Comparada organizado pela CAPES em março de 2013 em Brasília, quando foi lançado o livro Educação Comparada – Panorama internacional e perspectivas – Volume 1, produzido pela CAPES e UNESCO, organizado por Robert Cowen e Andreas M.

Kazamias (2013), os debates abordaram alguns casos mundiais de sucesso educacional e o chamado “problema educacional” da educação básica pública do Brasil. Uma das indicações teóricas foi a pedagogia histórico-crítica propostas por, inicialmente por Paulo Freire, depois organizada em forma de obra por Demerval Saviani. O ensino médio público brasileiro vive um momento de necessária renovação das práticas pedagógicas e a educação científica, sobretudo uma educação crítica levando em consideração os direitos humanos e as questões da sustentabilidade.

O curso de Gênero e Diversidade na Escola foi ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo nos anos de 2011 e 2012, na modalidade semipresencial, com carga horária de 240h, direcionado à educadores e educadoras da rede pública do Espírito Santo. A proposta deste curso integrou a Política Nacional de Formação Continuada da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Ministério da Educação (SECADI/MEC).

O objetivo deste trabalho foi relatar o curso de Gênero e Diversidade na Escola (GDE), com ênfase em Diversidade Sexual, oferecido no estado do Espírito Santo em 2011 e 2012. Com isto, busca-se evidenciar as potencialidades deste curso para a formação continuada de professores da educação básica em direitos humanos, atendendo as demandas impostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013).

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: BREVE HISTÓRICO

O compromisso do Estado brasileiro com os direitos humanos é recente pois somente a partir da promulgação da “Constituição

Cidadã” de 1988 (BRASIL, 1988), com o retorno do Estado Democrático de Direito é que o Brasil ratifica importantes tratados mecanismos internacionais de proteção dos direitos humanos.

É a partir da década de 1990 que o Governo Federal e sociedade civil elaboram o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), que se encontra em sua terceira edição. O PNDH I foi instituído pelo Decreto N° 1904, de 13 de maio de 1996 (BRASIL, 1996) e focava os direitos civis e políticos.

Com o intuito de incluir os direitos econômicos, sociais e culturais o Programa passa por ampla revisão, e então, o Decreto N° 4.229, de 13 de maio de 2002 institui o PNDH-2 com a incorporação de temas como cultura, lazer, saúde, educação, trabalho, moradia, ambiente saudável. Após intensos debates e tensões entre poder público e sociedade civil é aprovado em o Decreto n° 7.037, de 21 de dezembro de 2009 o PNDH-3.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) resultou num conjunto de responsabilidades por parte dos Estados signatários de promoção e defesa dos direitos humanos. Em 1993, visando promover, estimular e orientar compromissos em prol da educação em defesa da paz, da democracia, da tolerância e do respeito à dignidade da pessoa humana. A ONU realizou o Congresso Internacional sobre Educação em Prol dos Direitos Humanos e da Democracia e instituiu o Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos, que foi referendado na Conferência Mundial de Viena de 1993.

Segundo o PNDH a educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Assim, como todas as ações na área de direitos humanos, o PNEHD resulta de uma articulação institucional envolvendo os três poderes da República, especialmente o Poder Executivo (governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal), organismos internacionais, instituições de educação superior e a sociedade civil organizada. A Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) e o Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Ministério da Justiça (MJ) e Secretarias Especiais, além de executar programas e projetos de educação em direitos humanos, são responsáveis pela coordenação e avaliação das ações desenvolvidas por órgãos e entidades públicas e privadas (BRASIL, 2006, p. 13).

O movimento em pró dos direitos humanos é relativamente recente na história da humanidade. Tosi (2008) sistematiza a evolução dos direitos humanos em quatro gerações que apresento esquematicamente no Quadro 1.

Quadro 1 – Categorias do movimento em pró dos direitos humanos e paradigmas que orientaram cada momento da evolução

Direitos Cívicos e Políticos	Direitos Econômicos, Sociais e Culturais	Direitos a uma Nova Ordem Internacional	Nova categoria de Direitos, ainda em discussão
Garantias Individuais	Garantias Coletivas	Garantias dos Povos em busca pela Paz	Articulações
Os direitos à vida, à liberdade, à propriedade, à segurança pública; proibição da escravidão, proibição da tortura; igualdade perante a lei, proibição da prisão arbitrária, o direito a um julgamento justo, o direito de habeas-corpus, o direito a privacidade do lar e ao respeito da própria imagem pública, à garantia de direitos iguais entre homens e mulheres no casamento, o direito de religião e de livre expressão do pensamento, à liberdade de ir e vir dentro do país e entre os países, a asilo político, a ter uma nacionalidade, à liberdade de imprensa e de informação, à liberdade de associação, à liberdade de participação política direta ou indireta, o princípio da soberania popular e as regras básicas da democracia: liberdade de formar partidos de votar e ser votado.	O direito à seguridade social, o direito ao trabalho e à segurança no trabalho, ao seguro contra o desemprego, a um salário justo e satisfatório, proibição da discriminação salarial, o direito a formar sindicatos, ao lazer e ao descanso remunerado, à proteção do Estado do Bem-Estar Social, à proteção especial para a maternidade e a infância, à educação pública gratuita e universal, a participar da vida cultural da comunidade e a se beneficiar do progresso científico e artístico, à proteção aos direitos autorais e às patentes científicas.	Direito a uma ordem social e internacional, em que os direitos e liberdades estabelecidos na Declaração possam ser plenamente realizados: o direito à paz, ao desenvolvimento, a um ambiente natural sadio etc.	Caberia à atual geração uma obrigação, isto é, um compromisso de deixar para as gerações futuras um mundo igual ou melhor ao que recebemos das gerações anteriores. Isso implica discussões que envolvem todas as três gerações de direitos, e a constituição de uma nova ordem econômica, política, jurídica internacional. Há doutrinadores, ainda, que reconhecem que os direitos relacionados a esta geração se identificariam com o direito contra a manipulação genética, direito de morrer com dignidade e direito à mudança de sexo, todos pensados para o solucionamento de conflitos jurídicos inéditos, novos, frutos da sociedade contemporânea. Há, ainda, doutrinadores, como o constitucionalista Paulo Bonavides, que entendem que a quarta geração de direitos identificar-se-ia com a universalização de direitos fundamentais já existentes, como os direitos à democracia direta, à informação e ao pluralismo.

Carbonari (2009) expressa a dimensão complexa dos direitos humanos, seja no contexto global, brasileiro ou local, quando afirma que

[...] direitos humanos é um conceito polissêmico, controverso e estruturante. É polissêmico, pois, por mais que tenha gerado acordos e consensos (como na Conferência de Viena), isso não lhe dá um sentido único. É controverso pois abre espaços de discussão e debate em geral polêmicos. É estruturante, pois diz respeito a questões de fundo que tocam a vida de todos e de cada um (CARBONARI, 2009, p. 141).

Candau (2008) ressalta três dimensões da educação dos direitos humanos, a saber:

- a) formar de sujeitos de direito: os processos de educação em direitos humanos devem começar por favorecer a formação de sujeitos de direito, a nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas concretas;
- b) favorecer o processo de “empoderamento”: principalmente orientado aos atores sociais que, historicamente, tiveram menos poder na sociedade, ou seja, menos capacidade de influírem nas decisões e nos processos coletivos. O “empoderamento” começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O “empoderamento” tem uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc., favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil;
- c) educar para o “nunca mais”: remetem a processos de mudança, de transformação necessários para

a construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas. Um dos componentes fundamentais destes processos se relaciona a “educar para o nunca mais”, para resgatar a memória histórica, romper a cultura do silêncio e da impunidade que ainda está muito presente em nossos países.

Nesse ensaio, com base em Candau (2008), procuramos focar na educação básica articulada a questão do gênero e diversidade sexual, que foram os objetos de estudo da formação continuada realizada com o curso de Gênero e Diversidade Sexual na Escola (GDE) da Universidade Federal do Espírito Santo. Vale citar que esta iniciativa está em sintonia com os pressupostos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) – Brasil (2006).

A compreensão do conceito de gênero e identidade de gênero são essenciais para a mudança de paradigmas, conforme apresentado no Quadro 2 (BRASIL, 2010, p. 43). A partir dessas definições foi possível estabelecer relações com o universo da diversidade sexual expresso no movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT). A letra T da sigla representa a parcela mais discriminada e marginalizada deste universo. Entretanto, Mello Neto e Agnoletti (2008) ressaltam que não há uma relação de causa e efeito entre gênero e orientação sexual.

O Estado do Espírito Santo está na lista dos estados que mais violam os direitos humanos no Brasil. Por exemplo, este estado até 2014 liderava o ranking de violência contra a mulher e, também, o segundo lugar em assassinatos de jovens negros. Também há outras citações com relação as violências decorrentes de conflitos de territórios quilombolas e indígenas.

[...] Gênero e sexualidade são dois aspectos – umbilicalmente vinculados - de um processo mais amplo que é usado para o controle social e a manutenção da ordem. Os (pré)conceitos, cultural e socialmente estabelecidos acerca das atribuições de gênero masculino e feminino, determinam que os homens, desde a mais tenra idade, sejam estimulados a competitividade, que se projetem para o meio exterior, e ainda, que sejam agressivos para conquistarem, não só o espaço que lhes cabe, como também o espaço do outro, em uma reprodução individualizada das guerras por territórios para ampliação de domínios. Já em relação às meninas, o estímulo é em direção contrária: elas devem ser dóceis, recatadas, ocupando-se em cuidar dos demais e, principalmente, estando sempre prontas a, sem contestação, ouvirem e obedecerem. Qualquer atitude discordante desses parâmetros será vista como um desvio dos padrões normais, e será imediata e energicamente repreendida (MELLO NETO e AGNOLETTI, 2008, p.61).

Quadro 2 – Conceitos de Gênero e Identidade de gênero abordados durante o curso do GDE
(BRASIL, 2010, p. 43)

Gênero: Conceito Formulado nos anos 1970 com profunda influência do pensamento feminista. Ele foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos.

Identidade de gênero: Diz respeito à percepção subjetiva de ser masculino ou feminino, conforme os atributos, os comportamentos e os papéis convencionalmente atribuídos para homens e mulheres.

A Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) desenvolve iniciativas no campo dos direitos humanos desde 1990, destacando-se os cursos de extensão universitária, cursos de especialização e a criação de núcleos dedicados ao tema de

direitos humanos, todas vinculadas à Pró-Reitoria de Extensão. Mas esta mesma reforma traz sérios prejuízos quando inviabiliza as coordenações de áreas temáticas na Pró-Reitoria de Extensão (Proex). Por exemplo, uma das ações importantes da Ufes foi a criação do Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos do Espírito Santo (CEEDH). Uma das atribuições deste comitê foi induzir a elaboração do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos (PEEDH).

Ainda que exista iniciativas em pró dos direitos humanos no Estado do Espírito Santo, esse Estado ainda apresenta dados alarmantes, mostrando que há poucas políticas públicas. As ideias fundamentalistas, muitas vezes apoiadas nos movimentos religiosos, influenciam fortemente as tomadas de decisão públicas, revelando uma grave ameaça ao estado laico democrático. Esse fato também é visto nos municípios, onde se vê o veto do uso de quaisquer termos de gênero e diversidade sexual nos documentos oficiais da Educação.

Portanto, formações continuadas de professores da educação básica que trate do tema de gênero e diversidade sexual é de suma importância para manutenção do estado laico e democrático. Além disso, ao formar professores da educação básica, espera-se promover inclusão social de indivíduos que vivem a margem da sociedade.

O CURSO DE GDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

No Quadro 3 está apresentado um resumo das etapas do curso de GDE da Ufes oferecido em 2011. Este curso apresentou seis módulos distribuídos em 240h, e foi desenvolvido na modalidade semipresencial (32 horas presenciais), utilizando uma plataforma

de ambiente virtual de aprendizagem e um material didático impresso, organizado na forma de apostilas para os seis módulos.

Por se tratar de curso semipresencial, além dos professores a estrutura do curso contou também com tutores presenciais (um para cada 25 alunos) e tutores presenciais (na mesma proporção). Os primeiros atuavam em Vitória e interagem com os cursistas via ambiente virtual. Os tutores presenciais atuavam nos respectivos polos. Os polos dispunham de biblioteca, salas de estudos e computadores com acesso a internet.

Quadro 3 – Resumo das etapas do curso de GDE/Ufes oferecido em 2011

MÓDULO I – ABERTURA ORIENTAÇÕES GERAIS
MÓDULO II – GÊNERO
MÓDULO III – SEXUALIDADE ORIENTAÇÃO SEXUAL
MÓDULO IV – RELAÇÕES ÉTNICORRRACIAIS
MÓDULO V – A DIVERSIDADE E O CONTEXTO DO ESPÍRITO SANTO
MÓDULO VI – AVALIAÇÃO

A oferta do curso do GDE/Ufes de 2011 contou com oito polos, abrangendo todas as regiões do Espírito Santo. Ofertou-se inicialmente 50 vagas por polo, com a liberalidade de se ocupar até 10 vagas para a demanda social (pessoas fora do ambiente escolar e com atuação em outros espaços como conselhos, associações, ONG etc.) O número total de concludentes foi de 275 cursistas, conforme Quadro 4.

O módulo I consistiu em uma etapa introdutória, com atividades de abertura do curso e orientações gerais. No módulo I, a Unidade I abordou a apresentação do cronograma geral do curso, foi realizada a identificação do perfil dos cursistas e o levantamento da percepção dos mesmos sobre diversidade cultural. A

Quadro 4 – Número total de concludentes foi de 275 cursistas, com relação ao curso de GDE da Ufes ofertado em 2011

MUNICÍPIO	CONCLUINTES
Alegre	23
Cachoeiro de Itapemirim	37
Linhares	32
Nova Venécia	45
Santa Teresa	23
São Mateus	49
Vila Velha	32
Vitória	34
TOTAL	275

Unidade II tratou da diversidade, abordando diversidade cultural, etnocentrismo, estereótipo, preconceito, a dinâmica cultural e a valorização da diversidade, aspectos socioculturais, ambiente escolar e familiar.

O módulo II englobou as Unidades III, IV e V, e abordou a temática de gênero. Nesse módulo, a Unidade III abordou o conceito de gênero, apropriação cultural e histórica da diferença sexual, importância da socialização na família e na escola, construção social da identidade adolescente/juvenil e suas marcas de gênero, diferenças de gênero na organização social da vida pública e privada, identidade de gênero, e a realidade das mulheres lésbicas. A Unidade IV abordou a importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades de gênero, discriminação de gênero no contexto da desigualdade social e étnico-racial, a importância dos movimentos sociais, a contribuição dos estudos de gênero, a permanência da violência de gênero, e participação feminina no mercado de trabalho. A Unidade V abordou o gênero no cotidiano escolar, escola como espaço de equidade de gênero, o gênero na docência,

diferenças de gênero no cotidiano escolar, sucesso e fracasso escolar através de um enfoque de gênero, práticas esportivas construindo o gênero, e gênero no currículo escolar.

O módulo III englobou as Unidades VI, VII e VIII, abordando a temática de sexualidade e orientação sexual. A Unidade VI abordou a temática de sexualidade, o corpo e a sexualidade, identidade de gênero e orientação sexual, travestis e transexuais, o combate à discriminação sexual, e vulnerabilidade Social de LGBT. A Unidade VII abordou as temáticas de saúde, sexualidade e reprodução. Nesta unidade, também foram abordadas as experiências e as visões dos/as jovens sobre saúde, sexualidade e temas afins, como diversidade sexual, direitos sexuais e reprodutivos, gravidez, desejo, prazer, afeto, Aids e drogas, a partir do recorte de gênero, étnico-racial e de classe. A Unidade VIII abordou a temática de sexualidade no cotidiano escolar, diversidade sexual na escola, controle sobre o gênero e a sexualidade a partir de jogos e brincadeiras, e espaços formais de educação sexual na escola.

O módulo IV englobou as Unidades IX, X e XI, abordando a temática de relações étnico raciais. A Unidade IX abordou noções de raça, racismo e etnicidade. A Unidade X abordou a desigualdade racial. A Unidade XI abordou igualdade étnico-racial também se aprende na escola.

O módulo V englobou as Unidades XII, XIII e XIV, abordando a temática a diversidade no contexto do Estado do Espírito Santo. Este modulo abordou a realidade capixaba para as relações étnico raciais, questões de gênero e diversidade sexual. Por último, o módulo VI abordou a avaliação do curso, com a realização da Unidade XV, quando foi elaborado o memorial sobre a realização do curso e a potencial aplicação das escolas. Os alunos também tiveram que produzir um trabalho final constando de um plano de intervenção na escolar. Os relatórios

finais do curso Gênero e Diversidade na Escola apresentaram resultados positivos considerando que o curso veio a cobrir uma lacuna existente na formação inicial dos professores e professoras da educação básica do estado do Espírito Santo referente as temáticas abordadas (gênero, relações étnico-raciais e diversidade sexual).

A qualidade do material didático aliada a uma equipe de professores especialistas com militância nas suas respectivas áreas de atuação contribuíram significativamente no alcance dos resultados. Os debates presenciais como realizados *online* (via plataforma Moodle) e virtualmente (Web conferências) demonstraram o quanto essas temáticas ainda carecem de serem levadas ao ambiente escolar. A estratégia adotada nas Web conferências e nos seminários regionais de trazer convidados, inclusive de outras Universidades do país, com vivência e militância em movimentos sociais relacionados as temáticas abordadas enriqueceu o debate e proporcionou uma maior interação social. Cabe destacar também que a oferta de vagas de “demanda social” (para pessoas não vinculadas ao sistema educacional tais como conselheiros/as, membros de organizações sociais e defensores de direitos humanos) também proporcionou uma maior abrangência social e interdisciplinaridade.

A utilização do ambiente virtual de aprendizagem (ambiente Moodle) estimulou muitos professores/as cursistas para o uso das tecnologias de informação (internet, e-mail etc.).

Especialmente no módulo sobre diversidade no contexto do Espírito Santo, o curso tomou uma dimensão muito interessante no sentido de análise das políticas públicas existentes e as ainda não efetivadas no Espírito Santo. Tanto no sentido de potencializaras existentes colocando nossos cursistas em contato com o movimento social, quanto na possibilidade de

questionamento e exigência de efetivação de políticas públicas ainda não encaminhadas ao poder público.

As principais etapas executadas no período visando ao alcance dos objetivos:

- a) Seleção pública de tutores presenciais e a distância por meio de edital;
- b) Realização de dois encontros para planejamento e organização com a equipe pedagógica (coordenação geral, coordenação de tutoria e professores formadores);
- c) Realização de três encontros presenciais, ao longo da oferta do curso, para a formação dos tutores presenciais e a distância com participação de toda a equipe pedagógica;
- d) Realização três seminários que ocorreram de forma descentralizada, em três municípios: ao sul, ao norte e ao centro do Estado. Os/as professores/as se distribuíram nas três localidades e o debate girou em torno do aprofundamento a respeito das discussões desenvolvidas nos módulos. Nesta oportunidade foi realizada a avaliação por polo.

Cabe destacar que uma marca do curso de GDE/Ufes foi a forma democrática de encaminhá-lo, pois as decisões eram tomadas coletivamente nessas reuniões de equipe pedagógica. Foram realizadas 07 (sete) web conferências conforme é apresentado no Quadro 5. O Quadro 6 apresenta um resumo do processo de avaliação realizado durante o curso de GDE/Ufes realizado em 2011. O instrumento de avaliação foi baseado na plataforma, nos conteúdos do curso, na coordenação e tutoria, nas atividades realizadas pelos professores dos módulos I, II e III, e nos cursistas a partir dos fóruns e participação.

Quadro 5 – Cronograma das atividades realizadas durante o curso de GDE/Ufes realizado em 2011

19/08/11 – Aula Inaugural: Antônio Lopes, Elda Alvarenga e Iriny Lopes (SPM)
20/10/11 – A diversidade nossa de cada dia: Prof. ^a Ms. Erineusa Maria da Silva.
03/11/11 – Gênero e Educação: Prof. ^a Dr. ^a Gilsa Barcellos.
29/11/11 – Sexualidade e Diversidade Sexual: Prof. ^a Ms. Ariane Meirelles com a participação da travesti Deborah Sabará / ES e do homem trans Leonardo Tenório / PE.
13/12/11 – Raça e Etnia: Prof. ^o Ms. Gustavo Forde.
14/03/12 – Avaliação de Aprendizagem: Prof. ^a Ms. Elda Alvarenga e Antônio Lopes.
13/04//12 – Gênero e Diversidade no contexto do Espírito Santo: Edna Martins (Movimento de Mulheres), Luis Carlos (Movimento Negro) e Deborah Sabará (Movimento LGBT).

Quadro 6 – Resumo do processo de avaliação realizado durante o curso de GDE/Ufes realizado em 2011

1. Plataforma	Conteúdo. Acesso. Comunicação com os professores/as, tutores/as e coordenação. Sugestões.
2. Conteúdo do Curso	Grau de dificuldade. Linguagem. Adequação ao público atendido. Sugestões.
3. Coordenação e Tutoria	Coordenação Geral e Coordenação de Tutoria. Atendimento da tutoria; Sugestões.
4. Professores/as (módulos I, II, III)	Atendimento às necessidades de conteúdo dos/as cursistas. Provocação nos debates dos fóruns de discussão. Respostas às mensagens dos/as cursistas. Web conferência. Sugestões.
5. Cursistas	Disponibilidade para realizar as atividades do curso. Dificuldades quanto a utilização das ferramentas da informática em especial a plataforma. Cumprimento de tarefas obrigatórias. Participação nas atividades presenciais. Sugestões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou a ausência de políticas públicas estaduais para a formação de professores em gênero e diversidade sexual no Estado do Espírito Santo. Também, percebe-se uma forte interferência de grupos fundamentalistas na tomada de decisão sobre os direitos humanos, materializados nos documentos oficiais públicos.

O curso de GDE oferecido pela Ufes em 2011 ofereceu 400 vagas para professores e técnicos da educação atuantes em 8 (oito) polos espalhados no Estado do Espírito Santo. Este curso formou 275 professores, que desenvolveram planos de ação a serem implementados nas escolas da educação básica. A formação continuada de 240 h ofertado na modalidade semipresencial, englobou 6 módulos contendo 15 Unidades de ensino, e oportunizou a discussão de temáticas sobre gênero, relações étnico-raciais e diversidade sexual.

Ressalta-se a importância do curso de GDE de se ter um módulo dedicado a debater as questões locais e regionais do Estado do Espírito Santo. Este módulo abordou a realidade capixaba para as relações étnico raciais, questões de gênero e diversidade sexual. Por último, o módulo VI abordou a avaliação do curso, com a realização da Unidade XV, quando foi elaborado o memorial sobre a realização do curso e a potencial aplicação das escolas. Este curso foi elaborado com base em Carrara (2009).

Os relatos de alunos apontaram para possibilidades de inovação das práticas pedagógicas realizadas nas escolas de ensino fundamental e médio, sobretudo, dos oito municípios que participaram da formação continuada. Vale citar que, embora este curso tenha sido realizado em 2011, as práticas desenvolvidas são atuais e estão em sintonia com as Diretrizes

Curriculares Nacionais para Educação Básica que busca, entre outras coisas, introduzir a temática de direitos humanos nas práticas pedagógicas escolares. Estes dados do curso de GDE da Ufes realizado em 2011 corroboram as ideias apresentadas por Dallari (2007), Silveira (2007) e Bittar (2008).

REFERÊNCIAS

AIKENHEAD, Glen. **Educação Científica para todos**. Tradução de Maria Teresa Oliveira. 1a. Ed. Mangualde - Portugal: Edições Pedagogo, 2009.

BITTAR, Eduardo C. B. A escola como espaço de emancipação dos sujeitos. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (e outros). **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2008.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – CNEDH. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República: MEC e Unesco, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional da Educação**. Brasília, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos** 3. ed. Brasília, 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: MEC:1996.

CACHAPUZ, Antonio *et al.* (orgs). **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Educação e Direitos Humanos, Currículo e Estratégias Pedagógicas. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (e outros). **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2008.

CARBONARI, Paulo César. Educação em direitos humanos: esboço de reflexão conceitual. In: BITTAR, C. B. **Direitos humanos no século XXI: cenários de tensão**. Rio de Janeiro: Forense Universitária; São Paulo: ANDHEP; Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

CARRARA, Sérgio. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. **GDE – Gênero e Diversidade na Escola: Formação de professores/as em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

DALLARI, Dalmo. Prefácio: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et alii*. **Educação em Direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. Brasília; João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2007.

MELLO NETO, Francisco Baptista de e AGNOLETI, Michelle Barbosa. Dignidade Sexual e Diversidade Humana: cidadania e respeito para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTB). In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares *et alii*. **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2008.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. AULER, Décio (org). **CTS e educação científica: desafios, tendencias e resultados de pesquisas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em/para os direitos humanos: entre a universidade e as particularidades: uma perspectiva histórica. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et alii*. **Educação em Direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. Brasília; João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2007.

TOSI, Giuseppe. Liberdade, igualdade e fraternidade na Construção dos Direitos Humanos. ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares *et alii*. In: **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2008.

UNESCO. **11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos**. Brasília, DF: Unesco Brasil, 2015.

UNESCO. **Declaração Universal de Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. 1948.

UNESCO. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília, DF: Unesco Brasil, 2001.

VIOLA, Solon Annes Eduardo Direitos Humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et alii*. **Educação em Direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. Brasília; João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2007.

PERCEPÇÃO DE GÊNERO E IDENTIDADE DE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA POSSIBILIDADE REFLEXIVO-PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS / PROJovem

*Guilherme Augusto Maciel Ribeiro
Elisangela Chamon de Souza
Evanizis Dias Frizzera*

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos é marcada pelas constantes rupturas pelas quais passam os alunos que dela se utilizam como forma de prosseguimento nos estudos. Sejam pelas impossibilidades provocadas pelo mundo do trabalho ou pelas intervenções sociais, culturais e pessoais, o público participante desta modalidade de ensino é marcado pela marginalização “[...] do direito ao acesso e a permanência à escola pública de qualidade, por fatores de idade, de classe e também por discriminação por orientação sexual” (CRUZ; FERREIRA, 2013, p. 5).

Embora um espaço de pluralidade, o ambiente escolar reproduz padrões socialmente desejados, incluindo a negação ao que for dissonante às convenções formais estabelecidas por seus agentes. Neste contexto, a polissemia que compõe o espaço escolar pode revelar a intolerância, o preconceito e a exclusão

de uma parcela marginalizada socialmente por não se inserir no modelo proposto pela maioria, sobretudo quando se trata das relações de gênero e de sexualidade. Para além disso, em uma sociedade que privilegia o padrão heteronormativo enquanto entidade de manifestação de sua sexualidade, ter uma opção sexual divergente a este perfil implica em enfrentar as asperezas de uma condição transgressora, já que poucas são as ocasiões onde a diversidade sexual encontra espaço para o diálogo, a reflexão e o debate nos ambientes formais de aprendizagem.

Direta ou indiretamente, essas posturas atuam como fatores variáveis e intervenientes sobre o processo ensino-aprendizagem e incidem nos modos em que as interações pedagógicas que se desenvolvem na educação de jovens e adultas, entre alunos e professores e entre os próprios alunos. Diante de tais provocações, o presente relato objetivou possibilitar um (re) pensar sobre a vivência da diversidade de gênero (e suas variações) no cotidiano escolar, em face ao acesso e a permanência de jovens e adultos na EJA, seja entre os próprios estudantes, seja como momento de (in)formação entre os professores lotados para a lida junto a este público específico.

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente relato foi desenvolvido na Escola Municipal de Educação Básica “Prof. Florisbelo Neves”, situada na Av. Carly Levi Ramos, s/n, Bairro Novo Parque, cidade de Cachoeiro de Itapemirim/ES. O segmento de ensino selecionado será a Educação de Jovens e Adultos, na modalidade PROJOVEM, com alunos cursistas no segundo ciclo do Ensino Fundamental. O PROJOVEM (Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária), é uma iniciativa do Ministério da Educação, legalmente respaldado pelo ato de criação (Lei nº 11.129, de 30/7/2005), aprovado como “Projeto

Experimental”, nos termos do art. 81 da LDB, pelo Parecer CNE/CEB nº 2/2005 e legitimado pelo Parecer CNE/CEB nº 18/2008, aprovado em 6 de agosto de 2008. Trata-se de um Projeto para qualificação de jovens e adultos circunscritos no perímetro geoescolar, no período noturno, de segundas às quartas-feiras, das 18h às 22h, com turmas médias compostas por 10 a 15 alunos.

Os marcos metodológicos propostos para o desenvolvimento deste relato de experiência foram organizados em dois momentos. O primeiro, contou com a sistematização acadêmica do relato, ocasião em que foram levantados os referenciais teóricos estruturantes para o desenvolvimento das etapas subsequentes, por meio de pesquisas bibliográficas. No segundo momento, foram organizadas duas situações específicas: a elaboração de formulários e pautas de entrevistas, orais e escritas, mediadas por questionários semiestruturados que foram interpretados à luz do referencial teórico compilado, seguido da organização de uma oficina para discussão teórica sobre a problemática suscitada junto aos professores e alunos.

PROCEDIMENTOS

O relato teve seu início pautado pela apresentação da proposta de pesquisa aos professores da Educação de Jovens e Adultos (modalidade PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária) junto a aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ocasião onde foram dirimidas todas as dúvidas que viessem a ser levantadas por estes sujeitos. Após o aceite, foi entregue aos professores um questionário semiestruturado, para que fosse respondido. Coletadas as informações, deu-se início a oficina junto aos alunos. Do mesmo modo, os pesquisadores apresentaram a proposta de pesquisa aos alunos do

PROJOVEM, junto com a aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, momento em que todas as dúvidas sobre a pesquisa foram esclarecidas. Totalizaram 02 (dois) professores e 11 (onze) alunos nesta pesquisa, não havendo quaisquer objeções por parte destes participantes.

O primeiro contato para o desenvolvimento desta proposta de reflexão se deu a partir da apresentação dos pesquisadores, que lançaram provocações sobre a temática junto aos alunos e professores. Ao incitar os participantes sobre seus conhecimentos tácitos sobre a diversidade de gênero, os participantes tiveram a oportunidade de manifestar sua livre opinião e vivência, o que imprimiu à oficina o caráter participativo e interativo. Numa primeira situação de aprendizagem, os pesquisadores objetivaram sondar a percepção dos estudantes quanto representações sociais de gênero. Desse modo, os alunos foram divididos 04 (quatro) grupos (Quadro 1), para que pudessem se reunir e discutir sobre suas perspectivas em torno do comando de modo a registrar suas considerações no espaço indicado pelos pesquisadores.

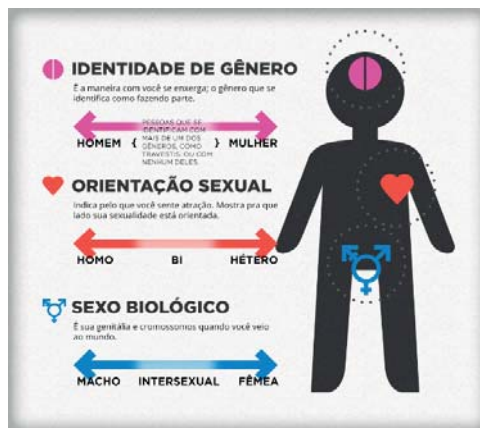
Quadro 1 – Atividade 01 – Estudo das representações sociais de gênero

Grupos	Comandos
Grupo A	Como as mulheres imaginam que uma mulher deve ser criada para se comportar em sociedade?
Grupo B	Como os homens imaginam que uma mulher deve ser criada para se comportar em sociedade?
Grupo C	Como os homens imaginam que um homem deve ser criado para se comportar em sociedade?
Grupo D	Como as mulheres imaginam que um homem deve ser criado para se comportar em sociedade?

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, 2014.

Após o término de todos os registros, ocorreu a apresentação em plenária das considerações registradas pelos grupos. Em seguida, foi aplicada a segunda atividade proposta para este relato: a análise do esquema apresentado sobre identidade de gênero, orientação sexual e sexo biológico, para reflexão e contraponto à questão anterior (Figura 1). Os alunos foram orientados a responderem aos questionamentos propostos com base em suas vivências pessoais, de modo a se diagnosticar o nível de entendimento sobre a temática apresentada e sobre como estes participantes lidam com a diversidade em seu cotidiano.

Figura 1 – Esquema das Relações de Gêneros



Fonte: Semana de Psicologia UNEB, 2013.³

A partir das inferências levantadas a partir da observação do esquema, foram organizadas algumas perguntas (Quadro 2) para incentivar a discussão sobre a diversidade de gênero.

³ Disponível em: <<http://semanadepsicologiauneb.blogspot.com.br/2013/08/psicologia-e-relacoes-de-genero.html>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

Quadro 2 – Atividade 2: Perguntas sobre as representações sociais de gênero

Sequência	Perguntas
01	O que seria a diversidade de gênero?
02	Você conhece alguma pessoa que já sofreu por apresentar uma diversidade de gênero diferente daquela padronizada pela sociedade?
03	O que poderia ser feito para diminuir o preconceito gerado para com as pessoas que exibem uma diversidade de gênero diferente daquela padronizada pela sociedade?

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, 2014.

Destaca-se que foram oportunizadas todas as manifestações vivenciadas por estes sujeitos, sempre mediados pela ação dos pesquisadores para que não fosse perdido o foco inicial proposto pela pesquisa.

Na terceira atividade, solicitou-se aos grupos que fizessem uma busca em revistas e jornais impressos sobre imagens que indicassem as representações de gênero que julguem manifestar a diversidade de gênero, já na expectativa de que tenham entendido a proposta de reflexão sobre a diversidade de gênero corrente em sociedade, minorando as possibilidades de preconceito e rejeição a este grupo minoritário constantemente preconceituado e excluído da sociedade, inclusive nos espaços escolares. Os alunos tiveram a liberdade de recriar, a partir das imagens obtidas, a composição de gênero de acordo com seu entendimento, acreditando que tenham compreendido, então, a proposta inicial deste relato.

Por fim, pediu-se que os alunos respondessem a última questão (Quadro 3), na expectativa de que elaborem uma proposta ou uma indicação de ação para o combate ao preconceito à

diversidade, encerrando, assim, este ciclo de discussões sobre o assunto.

Quadro 3 – Atividade 03 – Perguntas sobre as representações sociais de gênero

Sequência	Perguntas
01	Que mensagem você deixaria para as pessoas que exibem comportamento preconceituoso contra aqueles que não aceitam a diversidade de gênero?

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os professores

A análise dos dados coletados entre os professores da EJA/PROJOVEM, nos indica a ausência de materiais didático-pedagógicos adequados para a lida da temática suscitada nos espaços escolares, fato que foi comprovado pela pesquisa nesta unidade de ensino ao se visitar a Biblioteca Escolar e demais espaços onde se desenvolvem os planejamentos de aulas dos professores. Tais constatações podem ser encontradas nas considerações de Ribeiro (2014), na medida em que descreve que poucos são os materiais didáticos voltados para a tratativa da diversidade sexual nos espaços escolares assim como poucas são as oportunidades capazes de despertar o estudo, a reflexão e o desenvolvimento de ações educativas voltadas para este assunto nas unidades de ensino. Além disso, quando questionados sobre a possibilidade de haver momentos de reflexão sobre a diversidade de gênero enquanto oportunidade pedagógica no atendimento inclusivo nesta modalidade de ensino, ambos manifestaram que participaram de debates e visitas a outras realidades educacionais, mas anunciam que

tais vivências não foram esclarecedoras o suficiente para que suas dúvidas fossem devidamente sanadas, ratificando a insuficiência de materiais pedagógicos voltados para o contexto da diversidade de gênero nestes ambientes de aprendizagem. Os relatos destes professores evidenciaram, também, que estes nunca foram submetidos (ou não se recordam) de alguma situação constrangedora envolvendo conflitos frente a diversidade de gênero durante suas vivências profissionais, na docência. Tal fato nos remete aos escritos de Fernandes e Pereira (2013):

[...] percebem-se algumas práticas, tanto na escola quanto na sociedade, que se apresentam como uma “pedagogia do silenciamento”, que pode deixar claro: o que é diferente não merece ter os mesmos espaços democráticos de inserção à educação. Os que são diferentes não podem acessar os bens culturais e simbólicos na sociedade em que vivem, porque são ‘desviantes’, ‘forasteiros’, ‘estranhos’ à lógica perversa construída ao longo do tempo. Diante disso, a não discussão por parte da escola, dos livros didáticos, da sociedade, evidencia um silêncio naturalizado. Nesse sentido, o silêncio emudece os sujeitos envolvidos no processo educativo, pois suas vozes tornam-se abafadas, suas identidades tornam-se invisíveis e suas práticas afetivo-sexuais amputadas, deslocadas (FERNANDES e PEREIRA, p. 66, 2013).

O silenciamento e a invisibilidade, embora não explícitos, revelam o distanciamento da vivência da diversidade de gênero nos espaços escolares, sobretudo pelos estudantes. Há falta de momentos de discussão e de acolhimento deste público no acesso à educação e de políticas para a garantia de sua permanência nos estudos. Ainda em contato com os professores, pensando diagnosticar seu o nível de entendimento sobre a diversidade de gênero, foi pedido aos mesmos que fizessem uma distinção entre os termos *gênero*, *identidade de gênero* e *orientação sexual* (Quadro 4).

Quadro 4 – Atividade 04 – Definição sobre gênero, identidade de gênero e orientação sexual pelos professores entrevistados

Conceito	Professor A	Professor
Gênero	O modo de ser de cada um, de uma forma variada e com a qual se identifique	Masculino e feminino, diversidade de modo de ser de cada um
Identidade de Gênero	A forma como uma pessoa se reconhece	Reconhecimento de si mesmo
Orientação Sexual	Aquilo que o indivíduo acha de si mesmo e decide ser ao longo de sua vida	Conhecimento do próprio corpo para ter liberdade de escolha sexual

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, 2014.

Nesta perspectiva, observou-se que entre os professores houve divergência quanto suas definições sobre *gênero*. No entendimento de que gênero se aplique no contexto biológico sinalizando a determinação genética do sexo, apenas um professor respondeu satisfatoriamente a este quesito, a nos mostrar a polissemia a que esta definição abarca nos contextos sociais. Porém, na definição sobre *identidade de gênero*, considerou-se satisfatórias as definições propostas, na medida em que refletiram sobre a forma de gênero a qual os indivíduos se percebem enquanto sujeitos. Por fim, no que se refere à percepção sobre *orientação sexual*, verificou-se um entendimento satisfatório sobre este requisito, já que se aproximou ao contexto de que as práticas sexuais de cada sujeito estão associadas.

É reconhecida pelos entrevistados a necessidade de que a escola promova espaços para a discussão sobre a temática diversidade de gênero enquanto possibilidade de estudos entre alunos e professores já que na observação destes sujeitos, “cria-se a oportunidade de discutir sobre si mesmo e sobre os outros” (Professor A) e “porque desperta o conhecimento e o

respeito entre os indivíduos” (Professor B). Nas percepções dos entrevistados, para atingir tal finalidade, poderiam ser elencadas variadas estratégias de ensinagem, como realização de palestras e debates, exposição de vídeos educativos, promoção de entrevistas e apresentação de depoimentos, etc. Quando questionados sobre a facilidade (ou dificuldade) de se trabalhar tais considerações com alunos da EJA/PROJOVEM, os professores são unânimes ao nos sinalizar que “não é fácil, pois é necessário um preparo anterior, com conhecimento científico sobre o assunto, antes de abordá-lo com as turmas”. Além disso, em contato oral com os pesquisadores, revelam que possuem, além das limitações acadêmicas, existem conjecturas pessoais que limitam o trabalho docente neste contexto.

Portanto, embora restritas as iniciativas docentes para a lida com temática suscitada, os dados coletados entre os professores nos permitem crer que embora as dificuldades de acesso e materiais (in)formativos sobre a diversidade sexual pelos professores seja iminente, seus esforços para a lida com a temática são pungentes, mostrando-nos que trata-se de um assunto corrente nos ambientes escolares e sociais e merecem a atenção de todos para que sejam minorados o preconceito e a violência, mesmo que simbólicos nos ambientes escolares (BORILLO, 2009).

Os estudantes

Ao se apresentar as atividades propostas para as situações de aprendizagem, discutiu-se sobre a diversidade de gênero com os alunos da EJA/ PROJOVEM, ocasião em que os pesquisadores constataram que o assunto é corrente nas vivências destes alunos. Alguns destes relataram que seus irmãos, sobrinhos e demais amigos ou membros familiares manifestam uma sexualidade diferente àquilo que é socialmente exigível; são bissexuais, travestis, gays e lésbicas que transitam em seus

convívios sociais, profissionais e familiares, mas que não estão situados nos ambientes escolares. Neste contexto específico, este público relatou que muitos destes sujeitos foram (e são) marginalizados na sociedade, e que sofrem (ou já sofreram) algum tipo de constrangimento em função de sua sexualidade. Neste momento, os pesquisadores desenvolveram a primeira atividade proposta, cujo contexto propunha retratar a visão dos estudantes quanto as representações sociais de gênero preconizadas para a criação de homens e mulheres, com diferentes enfoques.

Quadro 5 – Resultados da Atividade 01 – Estudo das representações sociais de gênero

Grupos	Respostas
Grupo A	Muita disciplina, com educação, respeito, certo ou errado, modos de lidar com as pessoas, sem preconceito, mostrando para ela que as pessoas não são iguais e que o mundo venha mostrando que existem diferenças, que não devemos julgar as diferenças. A educação é a base de tudo.
Grupo B	Como pai solteiro, não teria muito o que ensinar a minha filha. Tentaria expor a ela a todas as funções de uma mulher. Claro que eu deixaria ela decidir sua própria sexualidade. No começo será difícil, mas com o tempo, irei recompor com a decisão de minha filha e aceitarei do jeito que ela for.
Grupo C	Como pai, gostaria de passar para meu filho tudo aquilo que para ele o faria uma pessoa digna de si mesmo. Para que ele cresça como eu gostaria, primeiramente o ensinaria tudo o que aprendi, levar meu filho para visitar meu trabalho, levaria para o futebol, para conhecer pessoas e aprender a tratar todos com igualdade. Assim, ele seria um grande homem.
Grupo D	Primeiro a gente educa o filho para o mundo. Segundo, temos que ter princípios e uma família estruturada. Com muita conversa sobre o assunto, sempre falar o que queremos para ele mas nunca impor uma condição, tipo que ele tem que gostar de mulher.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, 2014.

Os resultados para cada grupo revelaram a forte impressão que os padrões normativos em sociedade determinam a manifestação da sexualidade de homens e mulheres (Quadro 05). Isso nos direciona para o entendimento de que as relações sociais correntes nos ambientes escolares são cunhados na “hierarquização de corpos” (FOUCAULT, 2011), no sentido de delimitação de condutas desejáveis para homens e mulheres, com primazia no sexo biológico, em detrimento as variadas facetas explicitadas pela identidades de gênero e das práticas sexuais (e de sexualidade).

Nas palavras de Silva (2010), é preciso pensar sobre a diversidade que compõe o público, dando voz aos sujeitos aos quais se destinam o fazer pedagógico da educação de jovens e adultos.

Entendemos que prática docente tem uma grande força na construção de um ambiente escolar mais igualitário com relações sociais mais dignas e respeitadas. E nesse movimento, justifica-se a necessidade da formação do/as educador/as a partir das temáticas de gênero e sexualidade que eles e elas tenham condições de mediar as relações sociais e enfrentar as práticas discriminatórias e excludentes que permeiam o cotidiano da EJA.

Numa segunda situação de aprendizagem, buscou-se perceber qual seria a concepção dos grupos acerca da diversidade de gênero. Foi apresentada a Figura 01 (Esquema das Relações de Gênero), onde as definições sobre gênero, identidade de gênero e orientação sexual foram abordadas, partindo das pré-noções explicitadas pelos discentes.

Foram observadas as seguintes respostas:

Quadro 6 – Perguntas sobre vivências de sofrimento pelas representações sociais de gênero

Grupos	Respostas
Grupo A	É a opção sexual que a pessoa vai decidir
Grupo B	Uma decisão de sua sexualidade
Grupo C	Seria a opção sexual da pessoa: heterossexual, bissexual ou homossexual
Grupo D	Diversidade de gênero é a opção sexual de cada pessoa

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, 2014.

Ao que se percebe, os alunos entrevistados apresentaram dificuldades em compreender e explicar o que seria a diversidade de gênero. Nas respostas acima (Quadro 6), constatou-se que a diversidade de gênero está associada diretamente ao sexo biológico e a sua manifestação da sexualidade enquanto comportamento social. A padronização posta pela orientação sexual (heterossexual, bissexual ou homossexual) é, talvez, o único entendimento para a diversidade de gênero entre estes indivíduos. Não houve quaisquer menções a travestilidade, transexualidade ou quaisquer outras sinonímias aplicáveis a diversidade de gênero. Tais constatações reforçam a necessidade da tratativa da diversidade e gênero, identidade de gênero e manifestação da sexualidade numa proposta investigativa, nos ambientes da Educação de Jovens e Adultos, com professores e alunos, a fim de se estabelecer um ponto de articulação entre o entendimento a diversidade enquanto espaço de aprendizagem formal e não-formal e como ambiente de promoção do respeito e do bom convívio entre todos aqueles que transitam pela escola e em sociedade, minorando o preconceito e buscando estimular uma cultura de paz e assegurar o acesso aos direitos individuais,

coletivos e difusos, além de reduzir o distanciamento causado pelo preconceito daqueles que sofrem com os dissabores por expressar uma sexualidade dissonante ao padrão socialmente exigível pelos mais variados setores.

Quando questionados sobre se presenciaram algum ato de preconceito por aqueles que exibem uma diversidade de gênero diferente daquela padronizada pela sociedade, os alunos da EJA/PROJOVEM nos apresentaram uma variedade de situações (Quadro 7).

Quadro 7 – Perguntas sobre vivências de sofrimento pelas representações sociais de gênero

Grupos	Respostas
Grupo A	Sim. Um amigo. Falaram que só estavam aceitando mulher e não gay numa seleção para balconista.
Grupo B	Sim. Tenho uma amiga que até hoje sofre por amigos não terem se conformado. Até a família dela não se conformou e fez ela ter um filho com um homem para que a sociedade não a julgue.
Grupo C	Sim, um amigo da família já sofreu por preconceito homofóbico.
Grupo D	Sim, um amigo foi agredido por um colega de trabalho pelo fato de ele ser gay

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, 2014.

Todas estas informações pontuadas pelos estudantes direcionam nossa atenção para o preconceito vigente contra os homossexuais, travestis e transexuais. Agressões verbais e orais, explícitas ou veladas, compõem o repertório de denúncias reveladas pelos alunos durante as apresentações de seus escritos. Tal fato nos motivou prosseguirmos para a próxima atividade, que propunha discutir sobre o que poderia ser feito para

diminuir o preconceito gerado para com as pessoas que exibem uma diversidade de gênero diferente daquela padronizada pela sociedade. Os resultados nos evidenciaram uma possibilidade de acolhimento destes sujeitos marginalizados, pois foi reconhecida a dimensão humana e inclusiva destes indivíduos. São pontuadas a necessidade de respeito, de educação, de diálogo e aceitação pela diferença que o outro exhibe. Segundo os depoentes, “não é porque eles mudam de sexo que deixam de ser humanos”. Além disso, relatam que “o preconceito acontece por falta de conhecimento. Ninguém nasce sabendo odiar, mas pode aprender a odiar, assim como se pode ensinar a respeitar e a amar. Tais considerações corroboram com o discurso deixado pelos estudantes quando solicitados a deixar alguma mensagem para aqueles que possuem comportamento preconceituoso contra a aceitação da diversidade de gênero. Entre elas, destacam-se: “Parem de ter preconceito. Tenham mais respeito porque todos somos humanos e não queremos mais violência contra as pessoas diferentes”, “Tenha mais educação e respeito” e “Antes de ter preconceito, procure conhecer, porque quem vê cara não vê coração”. É evidente que todos os entrevistados voltam suas atenções no combate ao preconceito, fato que pode ser potencializado se o convívio escolar com o público “diferente” estivesse mais presente nos espaços escolares, o que exigiria de toda a comunidade escolar, posturas de enfrentamento e de acolhimento à diversidade, em suas variadas facetas.

Por fim, ao observar as composições artísticas elaboradas pelos entrevistados, onde foram solicitados aos grupos que fizessem uma busca em revistas e jornais sobre as representações de gênero que julguem manifestar a diversidade de gênero (na expectativa de que tenham entendido a proposta de reflexão sobre a diversidade de gênero corrente em sociedade), constatou-se que os mesmos tiveram dificuldades em encontrar imagens que

expressassem a diversidade de gênero em jornais e revistas. Os alunos tiveram, então, liberdade para recriarem (Figura 2), a partir das imagens obtidas, a composição de gênero de acordo com seu entendimento, que reforçou a crença de que tivessem compreendido, então a proposta original deste relato.

Figura 2 – Atividade 03 – Reconstrução das representações sociais de gênero feitas pelos estudantes



Fonte: Recortes de imagens a partir de jornais e revistas de livre circulação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto ambiente onde transitam os mais variados tipos de sujeitos e onde suas vivências se desvelam nas mais complexas situações, o ambiente escolar se configura como cenário aberto à multiplicidade e transitoriedade de relações. Tais relações fortalecem os vínculos afetivos necessários para que a cumplicidade educativa aconteça, rompendo as barreiras da idade e do tempo, colocando em nível de igualdade todos aqueles que se colocam na condição de sujeitos aprendentes, que ao mesmo tempo que aprendem e ensinam com suas experiências. Num mesmo espaço, várias histórias de vida compõem a tessitura da pluralidade, reconhecendo que a diferença é um agente motriz para a formação de um cidadão capaz de interagir com o mundo nas mais diversas situações exigidas pelas suas

vivências individuais e coletivas. É na diversidade que a vida se revela e se completa.

Embora um espaço de pluralidade, o ambiente escolar reproduz padrões socialmente desejados, incluindo a negação ao que for dissonante às convenções formais estabelecidas por seus agentes. Neste contexto, a polissemia que compõe o espaço escolar pode revelar a intolerância, o preconceito e a exclusão de uma parcela marginalizada socialmente por não se inserir no modelo proposto pela maioria, sobretudo quando se trata das relações de gênero e de sexualidade. Para além disso, em uma sociedade que privilegia o padrão heteronormativo enquanto entidade de manifestação de sua sexualidade, ter uma opção sexual divergente a este perfil implica em enfrentar as asperezas de uma condição transgressora, já que poucas são as ocasiões onde a diversidade sexual encontra espaço para o diálogo, a reflexão e o debate nos ambientes formais de aprendizagem. Direta ou indiretamente, essas posturas atuam como fatores variáveis e intervenientes sobre o processo ensino-aprendizagem e incidem nos modos em que as interações pedagógicas que se desenvolvem na educação de jovens e adultos, entre alunos e professores e entre os próprios alunos.

Se a marginalização do acesso e da permanência destes estudantes na modalidade da EJA, por questões sociais, culturais e econômicas, revelam os entraves que este segmento de ensino enfrenta, por outro lado, elas acentuam suas divergências internas, veladas, correntes em seu cotidiano: a não aceitação do “diferente”. Estamos pontuando ações formais de não aceitação ou do estranhamento da diferença por gênero, identidade de gênero e orientação sexual, que são pungentes nas interações humanas escolares e que são constantemente invisibilizados por situações de preconceito e intolerância, seja pela ação dos próprios alunos, seja pela displicência docente por

não saber atuar como mediador neste tipo de conflito, sobretudo na EJA.

Cabe salientar que a insuficiência dos insumos pedagógicos para a tratativa do tema nas escolas e a escassez de momentos de discussões nas formações de professores, seja no Ensino Superior, seja as formações continuadas oferecidas pelas secretarias de educação sinalizam para uma dificuldade sobre a abordagem da diversidade de gênero nos ambientes escolares por estes, o que nos aponta para uma deficiência na formação inicial e continuada dos professores causada pela insuficiência ou esporadicidade das capacitações destes profissionais no que diz respeito a temática suscitada.

Assim, Considerando a heterogeneidade e a pluralidade corrente nos espaços de ensinagem, sobretudo no contexto da EJA, concordamos com Silva (2010) na medida em que torna-se emergente a formação dos docentes que atuam neste segmento de ensino, no sentido de contribuir para a desconstrução da ideia dicotômica e polar do binarismo sexual, salientando para a necessidade de superar as diferenças sexuais (e de gênero) como forma de se possibilitar a igualdade e, por conseguinte, assegurar a existência de um mundo mais humano e mais justo. Dessa maneira, a capacitação daquele se se propõe a lidar com a formação de jovens e adultos deve superar a visão cartesiana e reducionista do binarismo sexual atrelado a imposição do poder, de modo a promover novas significações com o encontro do outro.

Nas palavras de Silva (2010), é preciso pensar sobre a diversidade que compõe o público, dando voz aos sujeitos aos quais se destinam o fazer pedagógico da educação de jovens e adultos. Entendemos que prática docente tem uma grande força na construção de um ambiente escolar mais igualitário com

relações sociais mais dignas e respeitadas. E nesse movimento, justifica-se a necessidade da formação do/as educador/as a partir das temáticas de gênero e sexualidade que eles e elas tenham condições de mediar as relações sociais e enfrentar as práticas discriminatórias e excludentes que permeiam o cotidiano da EJA

REFERÊNCIAS

BORILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (Orgs.). **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres : EdUnB, 2009. Disponível em <http://www.sxpolitics.org/pt/wp-content/uploads/2009/05/homofobia_e_educacao.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2014.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. Disponível em <<http://copyfight.me/Acervo/livros/LOURO,%20Guacira%20Lopes.%20O%20Corpo%20Educado.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2014.

CRUZ, Leyse da; FERREIRA, Maria José de Resende. **Desafios da EJA: o espaço escolar para as transexuais e travestis**. Disponível em: <periodicos.ufes.br/gepss/article/download/3891/3106>. Acesso em: 20 set. 2014.

FERNANDES, Clodoaldo Ferreira; PEREIRA, Arioaldo Lopes Pereira. **Revista Ícone**: Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. V. 11. Jan. 2013. p. 61-69.

SOUZA, Luiz Antônio Francisco de; SABATINE, Thiago Teixeira; MAGALHÃES, Boris Ribeiro de (orgs.). **Michel Foucault**:

sexualidade, corpo e direito. Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

RIBEIRO, Guilherme Augusto Maciel. A diversidade sexual em livros didáticos em livros de Ciências no Ensino Fundamental: os desafios para o trabalho docente. In: Seminário Nacional de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos, 3, 2014. Vitória (ES). **Anais...** Vitória (ES), 2014. Disponível em http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/4/1403203818_ARQUIVO_GuilhermeAugustoMacielRibeiro.pdf. Acesso em 23 out. 2014.

SILVA, Jerry Adriani da. **Discutindo as relações de gênero e sexualidade na formação de educadores de EJA**. In: Congresso Internacional da UNESCO de Educação de Jovens e Adultos, 1, 2010. João Pessoa (PB). Disponível em <www.catedraunescoeja.org/GT03/COM/COM033.pdf>. Acesso em 18 set. 2014.

A SERVIDÃO DA MULHER EM O OUTRO PÉ DA SEREIA DE MIA COUTO

Cinthia Belonia

INTRODUÇÃO

O romance *O outro pé da sereia* de Mia Couto une tempo histórico do navio negreiro com ficção no ano de 2002. A obra tem como tema central a condição humana e a desigualdade de gênero. É constituída por duas histórias paralelas, que se separam por uma distância temporal de cinco séculos. Uma das histórias se passa a bordo de um navio negreiro que faz a travessia de Goa à Costa Oriental africana. Neste navio viaja o Padre Manuel Antunes, que no decorrer da viagem passa pela metamorfose de mudar de raça, identificando-se cada vez mais com os negros. Viaja também D. Gonçalo da Silveira, um inquisidor, membro da Companhia de Jesus, encarregado de transportar uma estátua de madeira representando a Virgem Maria. Os escravos que viajam no porão do navio ficam perturbados com a estátua, porque para eles ela é uma divindade das águas, mares e rios chamada Kianda. A segunda história se passa em 2002, tempo presente da narrativa, tendo como local Moçambique. A protagonista é Mwadia Malunga, filha de Constança e Edmundo Capitani. Com a morte deste, Constança casa-se depois com Jesustino, irmão de Luzmina.

Quem liga esses dois mundos separados pelo tempo é a estátua da Virgem Maria, ou Kianda. O marido de Mwadia, Zero Madzero,

desenterra a estátua sem querer. E para não morrer, ele entrega a estátua a Mwadia, pedindo que esta a coloque num local sagrado. E assim Mwadia sai de Antigamente, onde se exilou com o marido, e vai para Vila Longe, onde vive sua família e seu passado, colocar a estátua num lugar em que possa descansar em paz.

Mia Couto tem o discurso dominado pelo realismo fantástico. Neste romance, por exemplo, não dá para ter certeza, até mesmo entre os personagens do tempo presente, quem está vivo e quem está morto. Mwadia, cujo nome significa “canoa”, é a única que transita entre esses dois mundos.

Neste artigo, entretanto, nos ateremos a questões ligadas à desigualdade de gênero, tendo a mulher como subalterna, numa servidão muda, sem questionamento.

UMA QUESTÃO DE GÊNERO

Como personagem central do romance *O outro pé da sereia* temos Mwadia. A única pessoa capaz de transitar entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos, ambos presentes na obra. As personagens secundárias da narrativa, bastante relevantes para este estudo, são: Constança, mãe de Mwadia Malunga, e as indianas Luzmina e Dia. Em “Bordejando a margem”, Padilha, (2007) cita Lúcia Gerra: a mulher ocupou sempre uma posição subordinada, sendo privada, na organização patriarcal, “de sua própria História e das histórias que modelizam sua própria história” (GERRA *apud* PADILHA, 2007, p.472).

Logo no início do romance o narrador já nos mostra o lugar da esposa: do lado de fora à espera do marido:

A mulher regressava à sua condição de esposa: retirou-se, convertendo-se em ausência. Lá fora, ela se dedicaria à sua mais antiga vocação: esperar. As vozes, mesmo agudas, lhe chegariam, ora distintas, ora enevoadas. Embalada, a mulher fechou os olhos, encurvou os ombros para reduzir o tamanho da sua sombra (COUTO, 2009, p. 22).

Tal citação mostra que a esposa deve ser ausência, nunca aparecer mais que o marido. Zero, marido de Mwadia, chega a dizer que dorme mais do que sozinho, pois dorme com sua mulher, o que nos apresenta sendo essa mulher um ser inexistente, apagado, algo que não deve se manifestar.

Das quatro personagens, a subalternação de Dia é ainda mais realçada tendo em vista que, além de mulher e não branca, ela é uma escrava. Segundo Spivak (1997), em *Pode o subalterno falar?* “a mulher subalterna continuará muda como sempre esteve” (SPIVAK, 1997, p. 86). Na condição de sujeito subalterno Spivak diz que a mulher está envolvida ainda mais, pois é pobre, negra e mulher. Mwadia e Constança não ousam contrariar o marido. Mesmo sabendo que eles não estão certos ou em seu perfeito juízo, no caso de Zero. Constança só fala em seu sonho e Mwadia em seus pensamentos.

Como forma de repressão ao comportamento da esposa, e por medo de perdê-la, Zero proíbe Mwadia de cantar, pois acha que assim ela sentirá saudades de seu passado e quererá voltar para Vila Longe. Mantê-la muda é uma forma de fazê-la esquecer.

Cantar: não havia o que o pastor mais temesse. O simples riso, nos lábios de Mwadia, o assustava. A vida, para ele, era um rio comportado. A felicidade era o prenúncio da inundação. Quando essa enchente chegasse, o pastor não saberia o que fazer. Para além disso, se Mwadia desatasse a rir, cedo começaria a cantarolar e, mais grave ainda, não tardaria a pensar em regressar ao outro lado do mundo (COUTO, 2009, p. 33).

Ao questionar o que não deve ser questionado, Mwadia abaixa o rosto. Pois sabia que aquilo era demais para ela: “Mwadia baixou o rosto, sentindo que tinha ido longe demais. Uma mulher não se confronta daquela maneira, olhos nos olhos, voz na voz. Pediu desculpa” (COUTO, 2009, p. 46). O não poder ser questionado aqui refere-se apenas a questionar o que um homem diz, porque uma mulher não questiona um homem. Mas Mwadia é uma personagem de contra-sensos:

Mas a vida de Mwadia fez-se de contra-sensos: ela era do mato e nascera em casa de cimento; era preta e tinha um padrasto indiano; era bela e casara com um marido tonto; era mulher e secava sem descendência (COUTO, 2009, p. 69).

Ela admite a tolice do marido e não diz nada, não o corrige, não chama sua atenção. Mesmo sendo muito inteligente, ela não demonstra, para não se igualar ao marido na sua posição de homem. Em Antigamente, local onde vivia com Zero, Mwadia se anulava ainda mais. Como se o nome da cidade, que remete a tempo passado, a dispensasse de ter presente e futuro: “ao menos lá, em Antigamente, ela se esquecia de ter nome, ter rosto, ter idade” (COUTO, 2009, p. 71).

A indiana Luzmina, tia de Mwadia, é a única que tem voz na obra. Melhor dizendo, é a única ouvida. Mas é dada como louca. Tem medo de se casar, pois sabe que assim perderá sua liberdade. E por isso esnoba os homens da cidade que a cortejam. Num jantar em família, Luzmina demonstra sua irritação com a hipocrisia destes e decide envergonhá-los: “não é para me gabar, mas tenho muito jeito para puta” (COUTO, 2009, p. 75). Mas a verdade é que Luzmina estava desiludida por conta da indiferença de seu irmão Jesustino, por quem ela se apaixona e tem uma noite de amor incestuoso. Isso deixa seu irmão completamente culpado, e vendo como única forma de consertar o erro fazer com que a irmã pense que tudo o que ocorreu foi obra de sua imaginação.

Luzmina passa a se considerar uma pecadora. E por achar que Deus é culpado por não tê-la impedido de cometer o pecado, ela diz que agora só ouve o Diabo: “subi à cruz para descrucificar Cristo, dediquei toda a vida à devoção e Deus o que me deu em troca? Pois agora, sigo os conselhos do Diabo” (COUTO, 2009, p. 76).

Interessante observar que os homens só ouvem o que Luzmina diz quando esta fala atrocidades e é dada como louca. Assim como Mwadia passa a ter voz quando finge estar em transe para enganar o casal de americanos, pois “o subalterno como um sujeito feminino não pode ser ouvido ou lido” (SPIVAK, 1997, p. 124), porque não há um valor atribuído à mulher. Spivak (1997) conclui seu pensamento dizendo que “o subalterno não pode falar. Não há valor algum atribuído à ‘mulher’ como um item respeitoso nas listas de prioridades globais” (SPIVAK, 1997, p. 126).

Constança é uma personagem contraditória, não se sabe ao certo o que ela quer. Parece querer liberdade, mas fica feliz quando, pela primeira vez, o marido Jesustino a proíbe de fazer alguma coisa e, lhe impõe limites. “Os homens não gostam que mulheres pensem em silêncio. Nascem-lhes nervosas suspeitas. [...] Nesses escassos momentos, Constança era mulher sem ter que pedir licença, existindo sem ter que pedir perdão” (COUTO, 2009, p. 79). Mas era enquanto pensava, ou no seu sonho, como veremos mais a frente, que Constança se sentia livre. Era dessa liberdade silenciosa que ela gostava. Ela sequer fica triste pela morte do marido. Ao contrário, sente-se aliviada: “se em vida nunca trocamos carinho por que o faria agora?” (COUTO, 2009, p. 99).

Para ela, toda mulher tinha como obrigação engravidar: “sem roupa, teu corpo está nu. Sem filhos, sua vida está despida” (COUTO, 2009, p. 88). Pode-se considerar que esse seja

um pensamento local e que Constança simplesmente não o questione, ou até mesmo concorde. Como Mwadia não engravidava, era vista como uma pessoa diferente, como se faltasse alguma coisa. Havia proibições feitas à mulher local que Constança obedecia sem questionar: “Ela era viúva, não visitava homens. E sendo mulher, não bebia café” (COUTO, 2009, p. 102).

Outra personagem que merece destaque nesta análise é a escrava indiana Dia. Segundo ela, quando o marido morreu, quis morrer com ele queimada em sua pira. Mas teve que esperar o sangue da menstruação descer, porque ele purifica a mulher, e só após o sangue da purificação ela pode praticar a imolação. Essa questão de considerar a menstruação um banho purificador também é vista entre os africanos cinco séculos depois. Spivak explica o porquê da espera da menstruação:

O gesto de deslocamento – esperar a menstruação – é, inicialmente, uma inversão da interdição contra o direito de uma viúva menstruada de se imolar. A viúva impura deve esperar, publicamente, até o banho purificador do quarto dia, quando ela não está mais menstruada, para reivindicar seu dúbio privilégio (SPIVAK, 1997, p. 123-124).

E assim que se vê purificada, Dia tenta se matar na pira do marido. Mesmo tendo o corpo em chamas, ela não morreu. Acabou por ficar falada em sua cidade, pois acreditavam que ela estava possuída por espíritos ruins. Com isso, é afastada da aldeia e da família: “A exclusão conduziu-a, depois, à escravatura. Nem notou demasiada diferença. No mundo a que pertencia, ser esposa é outro modo de ser escrava. As viúvas apenas acrescentam solidão à servidão” (COUTO, 2009, p. 108). A viúva indiana deve voltar a um período de estagnação, é por isso que Dia não vê diferença entre ser esposa e ser escrava. Segundo Spivak, a viúva se mata na pira funerária

do marido para assim “matar seu corpo feminino em todo o ciclo de nascimento” (SPIVAK, 1997, p 109). Mas isso não foi permitido a Dia, que além de se manter viva e mulher, passou à condição de escrava.

Na reunião feita por Tio Casuarino para saber o que seria feito com a chegada dos americanos, todos os presentes eram homens, exceto Mwadia: “Todos se serviram de cerveja, patrocinada pelo Tio Casuarino. Não havia copo para Mwadia, ela era mulher” (COUTO, 2009, p. 128). A mulher pode até estar numa mesma reunião onde homens participam, mas não se iguala a eles, tendo suas privações.

A divisão de gênero também aparece nas casas de família. A cozinha do homem fica dentro de casa, e a cozinha da mulher do lado de fora, como mostra Constança: “Lá dentro de casa fica a cozinha de Jesustino. A minha é aqui fora, como sempre foi na nossa terra” (COUTO, 2009, p. 167). Essa divisão não é contestada pelas mulheres. O costume não se discute. No entanto, isso não é visto como um problema, pois as mulheres consideram essa divisão uma liberdade: “a cozinha é um ventre, é ali que se aquecem as matérias da Vida. Os homens ficam fora” (COUTO, 2009, p. 167).

Um episódio muito marcante do romance é quando Constança narra um sonho que passa a ter com frequência, logo depois que entra na menopausa. Ela estava absurdamente feliz por ter “secado” e dá uma festa para os familiares e os amigos para comemorar os calores, mas para as pessoas aquilo era um absurdo, porque quando a mulher menstrua, ela se limpa das cinzas (o sêmen do homem), mas ao secar ela estará sempre suja, considerada uma pessoa impura. Tal comemoração era vista pelas pessoas presentes do sonho como uma heresia, pois era uma ofensa contra a primeira vocação da mulher.

Constança benzeu-se quando fez referência ao pai de suas filhas, o falecido Edmundo. Verdade fosse dita: a ele nunca nenhuma filha tinha pesado. Nem na barriga, nem na vida. Nela, e só nela, pesaram os vivos, pesaram os falecidos. Esse é o destino da mulher pobre: ser a última a deitar-se e não dormir com medo de não ser a primeira a despertar. (COUTO, 2009, p. 171)

Raúl Altuna diz que “a mulher, por ter o dom da maternidade, se faz uma espécie de ‘laboratório sagrado’. Sua principal fórmula química é o sangue pelo qual ‘os antepassados prolongam-se’ por séculos” (ALTUNA apud PADILHA, p. 472). Por isso, a mulher africana é tão respeitada quando está grávida, o que também explica o espanto dos presentes na festa do sonho de Constança por esta estar feliz por secar, já que assim não poderá mais engravidar.

O artigo “Mia Couto e a *‘Incurável Doença de Sonhar’*”, de Carmen Lucia Tindó Ribeiro Secco, fala dos sonhos nas obras de Mia Couto e, mesmo não trabalhando a obra *O outro pé da sereia*, nos dá uma ideia do sonho de Constança, pois “sonhar é cultivar esperança em meio à morte que ronda o país” (SECCO, 2010, p. 272). Podemos considerar que Constança, nesse sonho, tem uma esperança de um dia se igualar aos homens, pois agora não sangra mais. Além de que, nesse sonho, ela tem alguns minutos de atenção e voz. Só no sonho ela é ouvida: “a importância dos sonhos que, na ficção de Mia Couto, estão comprometidos com as formações da história, sendo, por isso, elementos propulsores das utopias sociais” (SECCO, 2010, p. 274). O sonho recupera, além de algumas coisas, também a história, sendo assim, a pessoa pode se comunicar com o passado.

Para Constança, liberdade não traz felicidade a nenhuma mulher. A obrigação de servir e ter proibições eram mais importantes, porque assim se sentia com funções: “Liberdade, liberdade...

Você acha que isso dá felicidade a alguma mulher?” (COUTO, 2009, p. 176), disse esta um dia à sua filha Mwadia.

Conforme já mencionado acerca da gravidez da mulher africana, Constança diz que sente saudades do tempo em que estava grávida. Mesmo preferindo nunca ter sangrado, ela gosta do período da gravidez, porque uma mulher grávida está sempre certa. E era essa a posição que ela queria ter novamente.

Incrível é ver como Mwadia se espanta com as revelações da mãe. Não que Mwadia fosse conservadora, mas não esperava ver tanta liberdade na mãe, mesmo esta não diferenciando muito bem a liberdade da falta de limite. Outro episódio interessante é quando Constança conta à filha e à brasileira presente em sua casa, que já fez amor com mulheres. A incredulidade de Mwadia é nítida. Sua mãe explica que as mulheres foram ensinadas a esperar pelos homens e ninguém espera tanto por alguém quando essa espera demora mais que uma vida: “Agora, que estou no fim da minha vida, posso confessar: as vezes que fiz amor com mais paixão foi com mulheres” (COUTO, 2009, p. 178).

Na figura do narrador o leitor tem ideia da visão machista local: “A gargalhada é mulher, o riso é masculino. A primeira é própria dos bichos, a segunda é humana” (COUTO, 2009, p. 201). Esta passagem na obra expõe o preconceito de gênero além dos diálogos entre os personagens, nos quais já exibem com clareza esse machismo.

Constança fica feliz por Jesustino ter lhe proibido de alguma coisa, pois ao fazer viagens através dos livros que Mwadia lia para ela, esta se esquecia dos serviços domésticos, e isso o irritava: “Quando Mwadia lhe pediu explicação, o goês adiantou: a esposa se revelava estranha desde que realizava aquelas

excursões. E se esquecia das domésticas obrigações” (COUTO, 2009, p. 240).

Uma demonstração clara da submissão dessas mulheres é o caso de Constança que engorda para que o marido Jesustino não se machucasse ao bater nela, já que era muito magra e seus ossos machucavam a mão do marido: “O soco dói mais a quem bate do que a quem é batido. Sobretudo, se o agredido não é bem enchido.” (COUTO, 2009, p. 323).

Já foi dito anteriormente que a mulher aprende desde nova a esperar pelo homem. No entanto, com os homens ocorre o contrário, eles são ensinados a não esperar pelas mulheres. Laura Cavalcante Padilha (2007) cita Alda Espírito Santo quando esta diz que a mulher africana, mesmo quando formada, deveria seguir o marido, porque não teria um papel mais importante que o dele. Mwadia havia completado seus estudos. E é possível ver durante a narrativa que ela é muito inteligente. Mesmo assim ela segue o marido vivendo no seu mundo de ignorância.

Sobre o exílio de Mwadia em Antigamente e o de Constança no seu mundo dentro de casa, o artigo “A palavra em exílio” de Terezinha Taborda Moreira nos esclarece que “o vazio criado pelo exílio gera, nas personagens, o desejo pelo outro, pelo desconhecido” (MOREIRA, 2007, p. 365). Mwadia se exila para não mais viver de passado e Constança se apaixona pelo que ouve na leitura dos livros feita por sua filha. O universo dos livros era desconhecido por ela. E Mwadia não se sente mais de Vila Longe, sua cidade, porém não se sente inserida em Antigamente, apenas refugiada:

Acima de tudo, porém, o exilado é percebido naquele estado de inquietação, de insegurança que faz dele, simultaneamente, um *insider/loutsider*, alguém que não pode voltar para alguma primitiva e talvez mais estável condição de sentir-se em casa,

e também não pode alcançar totalmente uma nova casa ou situação (MOREIRA, 2007, p. 376).

Por fim, faz-se relevante dizer que, em entrevista a Carrillo (2004), Beatriz Preciato fala que “a crítica pós-colonial e *queer* responde, de certo modo, à impossibilidade do sujeito subalterno articular sua própria posição dentro da análise da história do marxismo clássico” (CARRILLO, 2004, p. 54). As mulheres deste romance não têm voz em sua sociedade e nem na obra, pois o subalterno possui linguagens minoritárias. É a crítica pós-colonial quem fala por elas.

CONCLUSÃO

Com base na leitura da obra de Mia Couto aqui trabalhada e também com a pesquisa dos textos de apoio para este artigo, pode-se notar que em nenhum momento essas mulheres subalternas questionam sua condição. Elas não falam por si. Não na literatura e nem na crítica pós-colonial. Pois esta é sempre escrita por mulheres, ou até mesmo homens, oriundos de um país colonizado, mas que estudaram em países de Primeiro Mundo e lá se estabeleceram como professores e pesquisadores. É dessa forma que esses tidos como subalternos, retratam a realidade social de seus países. No caso de Mia Couto, um biólogo literato, é necessário a ficção mesclada, como toda ficção, a uma certa realidade para falar de seu povo, sua cultura e seu país.

Essas mulheres dos romances são milhares de mulheres subalternas do mundo pós-colonial. Não necessariamente da África. Cada uma delas representa centenas de outras idênticas que também não questionam sua condição por sequer saberem que existe uma. Mwadia, por exemplo, é uma mulher inteligente e instruída, no entanto permanece em sua posição de subalterna quando

casada e diante dos outros homens. E apesar de questionar a felicidade da mãe quando esta passa a ter limites impostos pelo marido Jesustino, Mwadia não questiona sua submissão ao marido Zero, mantendo-se em sua condição de sujeição. Finda assim este artigo apropriando-se de Mwadia, personagem central do romance analisado, e também deste trabalho.

REFERÊNCIAS

CARRILLO, Jesús. Entrevista com Beatriz Preciato. **Pagu** [on line]. 2007. p. 305-345. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/16.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2011.

COUTO, Mia. **O outro pé da sereia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MOREIRA, Terezinha T. “A palavra em exílio”. In: MATA, Inocência e PADILHA, Laura Cavalcante (orgs.). **A Mulher em África**. Vozes de uma margem sempre presente. Lisboa: Colibri, 2007.

PADILHA, Laura C. Bordejando a margem (Escrita feminina, cânone africano e encenação de diferenças). In: MATA, Inocência e PADILHA, Laura Cavalcante (orgs.). **A Mulher em África**. Vozes de uma margem sempre presente. Lisboa: Colibri, 2007.

SECCO, Carmen Lucia Tindó Ribeiro. Mia Couto e a Incurável Doença de Sonhar. In: CAMPOS, Maria do Carmo Sepúlveda e SALGADO, Maria Teresa Salgado (orgs.). **África & Brasil: letras em laços**. São Paulo: Yendis, 2010.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

INCLUSÃO E DIVERSIDADE HUMANA: DESAFIO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CURRÍCULARES

*Marcela das Neves Dalfior
Liliane da Silva Santos e Santos
Luana Simonassi Batista
Luciene Carvalho Silva Rodrigues
Michele Pires Carvalho
Nádia Ribeiro Amorim*

INTRODUÇÃO

A diversidade humana é um aspecto presente na composição dos grupos humanos brasileiros e mundial. Em todos os espaços, é possível perceber a sua presença. Isso não é diferente no ambiente escolar que torna ainda mais evidente a diversidade por reunir um número grande de alunos de variadas etnias e grupos sociais. Com a presença tão forte da diversidade nas instituições escolares, não é possível que as políticas curriculares escolares ignorem tal fato. Tais políticas precisam tornarem-se inclusivas para que todos tenham oportunidades, inclusive, os portadores de necessidades especiais. Dessa forma, o intuito do artigo é mostrar que o currículo escolar, também, deve contemplar as práticas inclusivas para que o professor tenha uma direção e

parâmetros práticos a serem seguidos. Para realização do trabalho optou-se pela pesquisa bibliográfica.

PERCURSO METODOLÓGICO

Participaram do presente estudo professores que atuam no Ensino Fundamental, da escola . Maria Angélica Marangoni Santana, que fica na cidade de Cachoeiro de Itapemirim/ES e alunos do 1º e 2º anos que sejam portadores de necessidades especiais. Não foi realizado nenhum controle no que se refere ao tempo de atuação docente dos participantes, nem em relação à formação.

Para trabalhar com as crianças, escolheu-se um livro chamado o livro “Menina Bonita do Laço de Fita” da autora Ana Maria Machado, devido à grande diversidade racial e cultural presente no bairro onde a escola está inserida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao decorrer do curso tivemos experiências nas diversidades em sala de aula como as diferenças presentes entre os alunos e alunas das séries iniciais e suas influencias interferem no processo de ensino aprendizagem, Para desenvolver esse tema “Diversidade” o grupo escolheu uma literatura que tem tudo a ver com a realidade dos alunos da E.E.E.F.M. “Maria Angélica Marangoni Sant’Ana”, o livro “Menina Bonita do Laço de Fita” da autora Ana Maria Machado, devido a grande diversidade racial e cultural presente no bairro onde a escola está inserida. Numa roda de conversa com os alunos de 1º e 2º ano, apresentamos a livro trabalhando a oralidade explorando a

capa do livro e a história como um todo. Utilizando o data show apresentamos a biografia da autora Ana Maria Machado, onde os alunos acharam interessante e engraçado o relato da autora sobre as jabuticabas, o café e o feijão preto. Após ouvirmos os comentários sobre a vida da autora, fizemos o momento de contação de história usando o livro e após um vídeo clipe foi apresentado.

Depois da apresentação fizemos uma pesquisa em jornais e revistas para confeccionarmos um cartaz intitulado: VIVA A DIFERENÇA! Com o apoio dos professores, formamos grupos de pesquisa, todos se envolveram e observamos que o conteúdo foi compreendido com sucesso e colocaram em prática. Houve cooperação, respeito e entusiasmo no cumprimento da tarefa solicitada.

Um dos trabalhos que foi desenvolvido é a história “Moça Bonita do laço de fita”, abordamos a cultura de cada um, ou seja, sua história, deixamos que os alunos pudessem contar sua identidade. Ao falar sobre diversidade humana dentro do contexto escolar é pode-se ter como parâmetro a necessidade de reconhecimento que caracteriza o ser humano. Para entender quem o indivíduo é em termos de coletividade, ele há uma dependência de se reconhecer o que é dado pelos outros. “Ninguém pode edificar a sua própria identidade independentemente das identificações que os outros fazem dele”, nos explica Habermas (1983, p. 22).

Ser reconhecido pelos seus pares é uma necessidade do ser humano, já que para existir ele precisa de uma vida social, de pertencer a um grupo. Taylor (1994, p. 58) relata que “[...] um indivíduo ou um grupo de pessoas podem sofrer um verdadeiro dano, uma autêntica deformação se a gente ou a sociedade que os rodeiam lhes mostram como reflexo, uma imagem limitada, degradante, depreciada sobre ele.”

O autor acrescenta ainda, que:

[...] a projeção sobre o outro de uma imagem inferior ou humilhante pode deformar e oprimir até o ponto em que essa imagem seja internalizada. E não dar um reconhecimento igualitário a alguém pode ser uma forma de opressão (TAYLOR, 1983, p. 22).

Mas, quando se afirma que todas as pessoas são dignas de serem respeitadas não há um apontamento para o fato de que haja consideração pelas inúmeras maneiras de diferenciação existentes entre uma pessoa e outra, entre um grupo social e outro.

Logo, é essencial o fornecimento de um apoio e recursos essenciais para que não exista uma assimetria, desigualdade de oportunidades e limitação de acesso a recursos, que pode priorizar um grupo social em detrimento a outro. Na visão de Taylor (1994, p. 64): “Para aqueles que têm desvantagens ou mais necessidades é necessário que sejam destinados maiores recursos ou direitos do que para os demais”.

Mas, Souza e Gallo (2002, p. 56) afirmam que: “[...] mais do que igualar, todo sistema normativo multiplica as desigualdades por meio de medidas sem sujeito: a norma reenvia cada um a ser um dado [...]”.

Nesse contexto, nota-se que a escola, quando impõe uma forma homogênea para de tratamento a todos os alunos esquece do fato de que ela é uma representação da imagem da sociedade, a qual é formada de vários grupos. Então, a escola é composta pela diversidade de vidas que compõem a sociedade em si, diversidade esta que, antes de tudo, é benéfica pelo fato de proporcionar a diferenciação de ações, a multiplicidade de características e a possibilidade de apropriação de outras

características inerentes aos seres humanos, para assim, construir-se uma identidade.

O grupo também trabalhou com uma poesia de Ruth Rocha, muito significativa, pois as crianças puderam perceber que as pessoas são diferentes e que isso as torna especiais. Durante a leitura da história “Cabelo de Lelê” observamos o interesse de todas as crianças em conhecer o desfecho da mesma. Após, ao questionarmos sobre as diferenças presentes em cada personagem, as crianças relataram as suas próprias diferenças. Aproveitamos para explorar essas diferenças ressaltando que cada criança tem gostos diferenciados e, então, surgiram os seguintes comentários alunos:

As pessoas são diferentes porque o nosso corpo é assim” (Daniel). “Tem gente branca, preta e vermelha quando a gente toma muito sol” (Bianca). “Nossos olhos são diferentes. Cada um tem a bolinha do olho de uma cor” (Guilherme). “Tem criança grande e pequena. Eu sou grande e as outras crianças são pequenas” (Thaylor). “As crianças tem cabelos diferentes. Tem cabelo preto, liso, amarelo, arrepiado, curto, comprido e enrolado (Beatriz).

A sessão de fotos realizada no final do projeto (Figura 01) foi fundamental para trabalhar a autoestima das crianças. Primeiro, as crianças folhearam várias revistas e observaram as características e as formas como os modelos fotográficos se comportavam nos anúncios. Em seguida, as crianças se enfeitaram e fizeram várias poses para tirarem as fotos. Para finalizar, as fotos foram gravadas em DVD e colocadas na televisão para que as crianças pudessem ver o resultado final. Elas gostaram muito dessas atividades e sentiram-se valorizadas e bonitas.

O conceito de diversidade remete-se ao fato de que todos os alunos têm necessidades educativas individuais próprias e

Figura 01
Alunos em Aprendizagem



Fonte: Pesquisadores, 2014.

específicas para ter acesso às experiências de aprendizagem. Algumas necessidades individuais podem ser atendidas pelo trabalho individual que o docente realiza na sala de aula, como dar mais tempo ao aluno para a aprendizagem de certos conteúdos, utilizar outras estratégias de ensino ou materiais educativos dentre outras ações pedagógicas.

Em outros casos, algumas necessidades individuais exigem recursos e medidas pedagógicas especiais, o que demonstra

ser importante realizar modificações que facilitem e reforcem o progresso de alunos com necessidades educativas especiais.

Existe, então, uma grande necessidade de se construir currículos abertos e flexíveis, os quais permitem responder ao duplo desafio da compreensibilidade e da diversidade. Nessas propostas, afirma Coll *et alii* (2004, p. 291):

[...] são estabelecidas aprendizagens mínimas, para assegurar que todos os alunos adquiram certos elementos básicos da cultura e as escolas [...] constroem uma proposta curricular, adequando, desenvolvendo e enriquecendo o currículo oficial em função das características de seus alunos e do contexto sócio-cultural de referência.

Para uma efetiva melhoria da qualidade de ensino, assegurando a igualdade de oportunidades, é preciso que cada escola reflita a respeito da diversidade e da inclusão e planeje de maneira conjunta a ação educacional mais adequada ao seu contexto. Ao elaborar seus projetos educacionais e curriculares, a diversidade deve ser o eixo central na tomada de decisões dos vários componentes que os dois processos envolvem.

Deve-se, primeiro, refletir e debater sobre a visão que a escola do desenvolvimento, da aprendizagem e da diversidade, depois é preciso assegurar que o currículo da escola seja o mais amplo, equilibrado e diversificado possível. Uma escola inclusiva necessita aproveitar, ao máximo, os recursos materiais e humanos disponíveis e sua organização adequada.

CONCLUSÃO

Trabalhar com o tema gênero e diversidade é muito importante na sala de aula, sendo que o racismo não está só na cor, mas

também na classe social, na cultura e origem que nos rodeia. Hoje ainda podemos ver com muita frequência atitudes, tanto nas ruas, escolas, e até mesmo na televisão cenas ou imagens que mostraram claramente, em que vivemos em um país ainda muito racista e com desigualdades. Por esse motivo podemos trabalhar em sala de aula com crianças de como não sermos racistas e preconceituosos, e aprender a respeitar uns aos outros.

A escola não é neutra. Ela é capaz de reproduzir a discriminação racial de várias maneiras, mas também é capaz de contribuir para uma convivência pacífica entre as várias etnias. Os nossos objetivos foram realizar uma intervenção pedagógica e refletir sobre essa experiência de maneira a contribuir para a ação de outros educadores. Com esta reflexão percebemos que trabalhar os conceitos de discriminação e preconceito é importante, mas é preciso associar estes a exemplos do cotidiano. Ultrapassando, assim o viés dos apelidos, muito enfatizado pelas crianças e tentando mostrar que a discriminação racial gera desigualdades. Constatamos a importância de partir das experiências vivenciadas pelas crianças, pois a partir do discurso elas expõem suas concepções, suas vivências e se posicionam sobre o assunto. Com a realização deste trabalho compreendemos que é possível trabalhar sobre o racismo com atividades diversificadas, desde que alguns eixos temáticos não deixem de ser abordados tais como, identidade étnico-racial, história da África, os africanos no Brasil e o que é preconceito e discriminação racial no contexto brasileiro e mundial.

REFERÊNCIAS

COLL, César *et al.* **Desenvolvimento psicológico e educação.** São Paulo: Artmed, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo, Brasiliense, 1983.

SOUZA, Regina M.; GALLO, Sílvio. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. **Educação e sociedade**. n. 79, ano XXIII, ago. 2002.

TAYLOR, Charles. **El multiculturalismo y la política del reconocimiento**. Mexico, Fondo de Cultura Económica, 1994.

REAVIVANDO O MULTICULTURALISMO E A IDENTIDADE NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Claudia Araújo Lima Luparelli
Angélica Cristina Trinti Pazini
Elza Aline Moura Nazário
Leila Aparecida Adão Binott
Samyra de Almeida Vencioneck
Sâmia D'Angelo Alcuri Gobbo*

INTRODUÇÃO

Historicamente, não há como negar ou ignorar as relações assimétricas de poder entre as diferentes matrizes culturais e raciais que originaram e dividem o território brasileiro (ASSIS; CANEN, 2014) que, de certa forma, refletem no âmbito escolar por meio das imagens concebidas e incorporadas pela sociedade. Nesse sentido tornam-se necessárias ações que transcenda relatos de preconceitos contra a identidade negra. É preciso incorporar elementos que favoreçam a construção positiva da identidade negra, que busque ir além da homogeneização cultural, mas que, ao mesmo tempo, não recaia em perspectivas somente folclóricas encarada de forma excêntrica ou circunstancial.

Este relato de experiência aborda o multiculturalismo na perspectiva intercultural crítica a luz de Canen (2000) e Arbach

(2001), entendida não como algo essencializado ou acabado, mas como fruto de construção constante, sempre provisória e contingente, nos encontros e nos choques culturais. Assim, Grant (2000) revela que entender a pluralidade cultural significa compreender a pluralidade de identidades, elas próprias construídas sobre marcadores identitários plurais constituídos de raça, etnia, gênero, classe social, cultura, linguagem e outros determinantes, em interação dinâmica. Essa concepção prioriza a erradicação dos preconceitos contra aqueles percebidos como diferentes e ao mesmo tempo oferece subsídios para a afirmação positiva de certas identidades coletivas podem se beneficiar dos aportes multiculturais na tentativa de um equilíbrio dinâmico entre ambas vertentes ou identidades.

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho foi conhecer a percepção que as crianças atribuem ao multiculturalismo, bem como ao preconceito e a convivência solidária, buscando promover a real democratização das oportunidades educacionais por meio de ações pedagógicas transformadoras, em face de outras situações de discriminação, em que fatores não raciais são também objeto de segregação de grupos.

PERCURSO METODOLÓGICO

Segundo a natureza dos dados o presente trabalho classifica-se como qualitativo. Nessa perspectiva procura compreender e interpretar os fenômenos e/ou acontecimentos arrolados nos limites da sala de aula, e do espaço doméstico em que o aluno reserva para seus estudos (CERVO; BERVIAN, 1996).

Trata-se de relato reflexivo acerca da implantação do Projeto “Reavivando o multiculturalismo e a identidade negra na Educação Infantil”, desenvolvido junto a 58 alunos da Educação Infantil no “Centro de Educação Infantil Alexandre Ayub” localizado no bairro

Amarílio Caiado Fraga, município de Muqui, Espírito Santo, Brasil. O referido centro atende alunos de comunidade carente.

Para o seu desenvolvimento foram planejadas atividades lúdicas para serem desenvolvidas no período de três semanas, sendo aplicadas pela professora regente e duas auxiliares, com acompanhamento do pedagogo. Todas as atividades foram previamente autorizadas pelos gestores.

As atividades foram assim desenvolvidas: 1ª Semana: Roda de conserva enfocando a diferença entre o dia 13 de maio e o dia 20 de novembro; tentativa de escrita de palavras; registro de numerais comparando quantidades; exploração do calendário anual com observação de datas que marcam a história de negro. 2ª Semana: exposição de ervas presentes principalmente na cultura afro; contagem de número de letras das palavras; localização e identificação de distâncias a partir da fala do narrador ao afirmar que os negros cativos vinham de muito longe; pesquisa de gravuras ou fotos que demonstrem atos fraternos entre brancos e negros; exploração de sons afros: tambor, atabaque, berimbau; ilustração da História Tempo de Escravidão (pintura com guache); construção de retrato étnico da turma: produção de mural com fotos e frases que traduzem as características étnicas e culturais das crianças. 3ª Semana: formação de painel coletivo com personalidades negras que alcançaram fama; ilustração das Histórias: O Ratinho Branco e o grilo sem Asas, e Menina bonita do Laço de fita; narração da lenda “Negrinho do Pastoreio”; brincadeira pega-pega, esconde – esconde (negro fugiu) e de roda (escravo de Jó).

Fez-se uso da observação direta a partir das mediações realizadas, sendo utilizado o registro simultâneo da participação ativa nas atividades desenvolvidas, bem como o registro fotográfico dos momentos de vivências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pode-se perceber uma grande curiosidade das crianças acerca das histórias e narrativas sobre a cultura africana. A participação foi constante, e não foi percebido nenhum gesto ou expressão que possa ser caracterizado discriminatório, havendo, inclusive identificação de alguns indivíduos como pertencente à raça negra. Buscou-se ainda detectar, a partir das histórias de vida, as etapas ou influências que teriam sido determinantes na construção da identidade negra. Nesse sentido, Guimarães (1999) indica três fases pelas quais as identidades negras foram construídas, nas histórias de vida dos sujeitos: uma primeira, em que a discriminação sofrida foi o motor básico da construção identitária; uma segunda, em que a identidade negra é percebida em termos raciais, fenotípicos, e ainda uma perspectiva nem sempre essencializada.

Ficou evidenciado o encantamento pelas canções e ritmos afros, sendo efetiva a participação das crianças tanto na participação cantada como tocada. Foi percebido ainda a diversidade cultural no fazer musical identificando as mudanças que ocorreram na organização do som e do material sonoro utilizados. Segundo Sekeff (2007), essas transformações acompanham a evolução da humanidade no que se refere às transformações causadas pelo avanço tecnológico e também pelas características ideológicas que acompanham o ser humano nos diversos períodos da história. O mesmo autor ainda afirma que o fazer musical não é o mesmo nos diversos momentos da história da humanidade ou nos diferentes povos, pois são diferenciados os princípios de organização dos sons. E esse aspecto dinâmico da música é essencial para que possamos compreendê-la em toda a sua riqueza e complexidade.

Foi notória a percepção das crianças em relação aos fatos de preconceitos raciais ocorridos na sociedade, onde em

momentos específicos foram narrados pelas próprias crianças. Este fato remete ao Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003, onde afirma que:

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais os quais a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam, valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras (BRASIL. MEC, 2003).

Nesse contexto, vale ressaltar o pensamento de Antunes (2001) onde afirma a necessidade de uma educação que ressalte o olhar e a beleza autêntica do simples, seja essa simplicidade nacional ou estrangeira, na valorização cultural do folclore, na riqueza pura do local e regional, na expressão admirável dessa nossa extraordinária pluralidade cultural e da magnífica diversidade, sem confundir unidade com uniformidade.

Observou-se por fim que percebem a sua inserção num bairro periférico e carente a partir do momento que identificam e apontam diferenças diante outras localidades. Em seus estudos Henriques (2004) assinala que a territorialidade é uma forma importante de poder, porque cria territórios cujo objetivo é satisfazer tanto as exigências materiais da vida quanto as necessidades emocionais de pertença, situando a si mesmo, no tempo e no espaço. Desta forma, quem somos baseia-se em de onde viemos e onde estamos. Pode-se notar que a discriminação racial penetra nesse discurso de forma indireta, sendo que o lugar social ocupado pela família, bem como os adjetivos que

a população a ela atribuí são vistos como espaços específicos e determinados, o que caracteriza um sintoma indireto de discriminação.

CONCLUSÃO

As observações colhidas neste estudo sugerem a confirmação do caráter de construção da identidade negra para além de uma essência biológica a priori rusticamente determinada. As falas, depoimentos e os desenhos apresentados sugerem que os caminhos da reconstrução da identidade negra de projeto se constroem por meio da subjetividade, e deve ser construído em espaços de luta e de educação, extrapolando o âmbito oficial. O fato de termos encontrado sujeitos fenotipicamente brancos, mas que se identificam com a negritude não garante a prevalência da igualdade, embora indique um avanço positivo nas relações sociais. O projeto proposto e executado mostrou-se viável para a prática de respeito à identidade étnico-racial e a diversidade cultural, contribuindo para a construção de uma sociedade livre da discriminação e do preconceito racial.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **A sala de aula de geografia e história: inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia-a-dia**. Campinas: Papyrus, 2001.

ARBACHE, Ana Paula R. B. A formação de educadores de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica: em busca de contribuições. In: **Encontro nacional de didática e prática de ensino, 10**. Rio de Janeiro, 2000.

ASSIS, Marta Diniz Paulo de; CANEN, Ana. Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 709-724, set./dez. 2004.

CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, n.111, p.135-150, dez. 2000.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

GRANT, N. **Multicultural education in Scotland**. Edinburgh: Dunedin Academic Press, 2000.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

HENRIQUES, Isabel Castro. **Território e identidade: a construção da Angola colonial**. Lisboa, Centro de História da Universidade de Lisboa, 2004.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da Música: seus usos e recursos**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

*Cleide Barroso Ribeiro
Gicélia Roberto Silva Balarini
Graciele Sobroza Pires
Jean Carlos Pires Campos
Rosana Reis da Silva
Silvana Carvalho da Silva
Tais Nogueira dos Santos
Sâmia D'Angelo Alcuri Gobbo*

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva considera a sala de aula o local fundamental para o ensino de todas as crianças. A Inclusão é uma expressão chave, assimilada pela linguagem da legislação, do discurso político, e pelas atuais tendências acadêmicas e pedagógicas. Os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) colocam às escolas sérios problemas, os quais, devido à sua intensidade e variabilidade, questionam sem dúvida o sentido da educação escolar demasiado centrada nos conteúdos acadêmicos.

A legislação brasileira assegura amplos direitos aos estudantes com NEE, desta forma torna-se importante a frequente sensibilização e mobilização de opiniões, principalmente

dos professores, objetivando que seja incorporado o espírito colaborativo para o bom desempenho da educação inclusiva. O grande avanço da educação inclusiva depende da contínua adequação das escolas, de modo a garantir o respeito à diversidade humana, pois uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela capaz de acolher todos os alunos, independente das condições físicas, intelectuais, emocionais, sociais, linguísticas ou outras.

Nesse contexto, este trabalho possui como objetivo apresentar para a comunidade escolar as dificuldades encontradas pelos alunos com NEE, bem como conhecer a percepção que os professores atribuem a inclusão destes alunos nas classes do ensino regular.

PERCURSO METODOLÓGICO

Participaram do presente estudo professores que atuam no Ensino Fundamental, em diferentes séries, e que possuem alunos com distintas NEE. Não foi realizado nenhum controle no que se refere ao tempo de atuação docente dos participantes, nem em relação à formação.

Visando obter informações do que pensam os professores acerca da Inclusão dos alunos com NEE no ensino regular, utilizou-se a técnica do questionário, que de acordo com Candiani *et al* (2004), é um procedimento onde a informação é coletada de forma sistemática e direta, permitindo a identificação de fatores que predispõem motivações, impulsionando ou restringindo atitudes e práticas. O questionário foi composto por perguntas simples e objetivas, pois de acordo com Barros e Lehfeld (1990) é aconselhável que o questionário não exija muito mais de 10 a 20 minutos para ser respondido. Foi aplicado em abril de 2015,

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a exposição dos cartazes pode-se perceber desde reações de indiferença até de estresse com o assunto abordado, gerando alguns comentários e questionamentos por parte dos professores. Coll (2004) afirma que, nesse processo de construção de uma aprendizagem efetiva sobre os educandos com dificuldades de aprendizagem e aqueles que não apresentam é importante considerar a influência da sociedade, da família e da escola, pois, uma vez desencadeado o processo, deve-se pensar no início de um círculo sistêmico na qual cada efeito se converte e se potencializa no outro. Assim, embora haja diversas discussões, a falta de um vínculo afetivo ou a falta de uma figura de apego, segundo alguns autores, não é possível um desenvolvimento emocional e social.

Pode-se perceber que os respondentes consideram normal o primeiro contato com um aluno portador de NEE, o que transmite aceitação e acolhimento aos alunos inseridos neste contexto. Este resultado remete aos estudos de Marchesi e Martín (1995) onde apontam que mudanças têm sido verificadas e determinadas a partir do momento em que novas perspectivas e concepções pedagógicas, que encaravam o desenvolvimento como determinante da aprendizagem deram lugar a uma abordagem mais interativa. Passou-se a não mais encarar os limites de pessoas com necessidades especiais como barreiras percebidas de antemão, e o papel da educação foi redimensionado para admitir sua importância fundamental no desenvolvimento dessas pessoas.

Apenas uma professora não acredita no processo de inclusão, pois embora a legislação garanta esta inclusão, a mesma considera que a escola e os professores não estão preparados para receber o aluno com NEE. Todos respondentes destacaram

dificuldades no trabalho com esses alunos, tais como: não conhecimento das NEE, planejar, ensinar, relacionar, comunicar, falta de recursos, falta de capacitação e divisão da atenção. Kafrouni e Pan (2001) ao estudarem a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da Educação Básica, perceberam que a questão se relaciona diretamente com a capacitação de professores e equipes pedagógicas, pois a elaboração do projeto de inclusão requer preparo por parte dos encarregados em elaborá-lo, a saber: a equipe de professores e técnicos da escola. Com isso o que as autoras verificaram nas escolas é que as equipes não sabem nem mesmo por onde começar a implementação da proposta de inclusão na rede regular de ensino.

Foi apontada a pouca disponibilidade de materiais apropriados e a falta de formação/capacitação como um impedimento para qualidade e eficiência do processo inclusivo. A capacitação de educadores requer atenção, pois são necessárias a instrumentalização prática e a reconstrução de concepções de ensino e aprendizagem para que os objetivos educacionais levem em conta as particularidades dos alunos, conduzindo à individualização do processo educativo e desfazendo idealizações niveladoras (KAFROUNI e PAN, 2001).

Todos os professores relataram que a exposição dos cartazes contribuiu para aprendizagem e uma mudança de olhar em relação ao aluno portador de NEE. Segundo Dias (2013) existem várias maneiras de se executar o trabalho de informação de saúde na sociedade atual, entre elas destacam-se os cartazes e prospectos informativos sobre doenças, distúrbios e outras enfermidades presentes na nossa sociedade. A exposição destes recursos imprime uma concepção de que, no ato de compartilhar os saberes, todos os agentes envolvidos estão

sujeitos ao aprendizado. Sendo assim, é muito importante que os envolvidos tenham participação ativa na busca de melhores condições de trabalho, em especial para os portadores de necessidades especiais educativas.

CONCLUSÃO

A inclusão de alunos portadores de NEE na rede regular de ensino exige dos seus profissionais conhecimentos oriundos de diferentes áreas para garantir um saber interdisciplinar, indispensável ao sucesso da inclusão e integração. O fator instrumentalização é fator determinante por facilitar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

A inclusão requer uma quebra de paradigmas, pois não significa apenas inserir portadores de NEE no âmbito escolar regular, e sim rever o papel da escola e conscientizá-la de que sua responsabilidade é educar a todos, sem discriminação. A escola objeto deste estudo prioriza o atendimento aos portadores de NEE.

REFERÊNCIAS

BARROS, Aidil e LEHFELD, Neide. **Projeto de pesquisa: Propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 1990.

CANDIANI, G.; VITA, S.; SOUZA, W.; FILHO, W. Educação ambiental: percepção e práticas sobre o meio ambiente de estudantes do ensino fundamental e médio. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 12, Jan-Jun, p. 74-89, 2004.

COLL, César. Marchesi, Álvaro, Palácios, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

DIAS, Lucas de Paiva. Importância das práticas educativas em saúde em uma escola do município de Amanhece, MG. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 106-112, jan./jun. 2013.

KAFROUNI, Roberta; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da educação básica: um estudo de caso. **InterAÇÃO**, Curitiba, 2001, 5, 31 a 46.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLI, C.; PALACIOS, J. e MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

A NOSSA ESCOLA NÃO TEM SOMENTE COR, TEM CULTURA

*Anaína Pizzolatto
Daiana Ribeiro de Sousa
Daniela França Adame
Lorena Baptista da Silva Miranda
Patricia Guimarães
Shirley Santos Pereira
Sâmia D'Angelo Alcuri Gobbo*

INTRODUÇÃO

A escola não pode perder tempo para iniciar logo discussões sobre questões de gênero e raça/etnia, cidadania, sexualidade, linguagem e relações de gêneros para que, com isso, possa realmente tornar-se uma escola inclusiva, formando para a cidadania.

Assim, as crianças, jovens e adultos que frequentam a escola não podem ser encaradas como destituídas de história, isto é, antes de serem considerados futuros cidadãos ou indivíduos em processo de autonomização, são pessoas que pertencem a um grupo particular portador de uma experiência social, política, econômica e cultural que deve ser respeitada e analisada a luz da história passada e dos anseios futuros da sociedade.

Nesse contexto, este trabalho possui o objetivo de valorizar todo patrimônio cultural brasileiro e reconhecer as contribuições presentes na sociedade brasileira dando visibilidade a sua história. Buscou-se ainda combater toda e qualquer prática discriminatória e racista, enfrentando-as cotidianamente com medidas que envolvam toda a comunidade escolar na identificação de suas causas e no tratamento de seus efeitos.

RECURSO METODOLÓGICO

O Projeto “A nossa escola não tem somente cor, tem cultura” foi realizado em abril de 2015, num período de uma semana, na EMEB “Zilma Coelho Pinto”, localizada no município de Cachoeiro do Itapemirim, Espírito Santo, Brasil.

Para a sua realização foram utilizados diferentes instrumentos: cartazes, fantoches, narrativa de histórias, atividades de recorte de ilustrações, música e dança. O projeto foi executado pelo professor e auxiliares com a prévia autorização dos gestores.

Fez-se uso da conversa informal com os professores, e do registro simultâneo das percepções dos grupos envolvidos, que serviram de base para a análise qualitativa do presente estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apontam que os alunos e professores estão mais sensíveis quanto à necessidade de eliminação de práticas discriminatórias. Isso revela um conhecimento de que a eliminação da discriminação e a promoção da igualdade não podem apenas contar com os mecanismos legais. Há um conjunto de atores sociais que exercem importante papel neste

contexto tais como professores, profissionais do direito, enfim, toda sociedade. Segundo Mello (2009), assegurar a igualdade por meio da consciência é o elemento chave para a eliminação da discriminação e promoção da igualdade de gênero ou raça, pois apesar de todo o avanço legislativo visando à proteção de categorias discriminadas, ainda assim não se garante a não-discriminação nas relações sociais.

Foi observado que os professores valorizam e reconhecem a importância da discussão dos temas, e têm facilidades para articulá-los aos conteúdos, e o grupo de crianças revelou a possibilidade de transformação de valores de (pré) conceitos construídos socialmente. De acordo com Sacristán (2002), a prática pedagógica, ao admitir e apossar-se da diversidade, amplia suas experiências possibilitando o aprimoramento da práxis educativa por meio do que está intrínseco no seu contexto, seja de modo positivo ou negativo, mas que viabilize o crescimento e eficiência das ações escolares. Ainda afirma que “em educação, a diversidade pode estimular-nos à busca de um pluralismo universalista que contemple as variações da cultura, o que requer mudanças importantes de mentalidade e de fortalecimento de atitudes, de respeito entre todos e com todos”. Pode-se perceber nas crianças, grande interesse e curiosidade pela diversidade presente na nossa história e cultura. Acerca deste interesse, Montoan (2003) apresenta que “as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é a condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e nós mesmos”. Esta valorização contribui, de certa forma, para a preservação cultural.

Os estudos de Pinto (1988) apontam que, desde as décadas de 1920 e 1930, a educação era tida como importante

instrumento para que a população negra alcançasse as mesmas oportunidades que a população branca, podendo evoluir, integrar-se à vida nacional e combater a miséria em que vivia. A consciência política afro-brasileira desse período reagia, em primeiro lugar, contra o mais emergente aspecto do racismo, a discriminação do negro no mercado de trabalho, no ensino e na sociedade civil; e reivindicava para ele a participação em todos os níveis e aspectos da vida brasileira, inclusive nas mídias. Pode-se observar que estes problemas persistem até hoje, pois o presente estudo apresentou dificuldade na coleta figuras étnicas e personagens de diferentes raças, pois nos periódicos mais comuns foi constatada escassa presença de negros e índios, sendo necessário comprar uma revista voltada para a raça negra. Isto implica que, não basta propor a inserção do negro no sistema educacional, é preciso uma consciência política e social que perpassa o movimento cotista para que seja realmente efetivada a integração do negro na sociedade.

CONCLUSÃO

Pode-se perceber sensibilidade dos professores e alunos contra práticas discriminatórias. O projeto permitiu novas formas de interação social entre os frequentadores do espaço escolar, mostrando-se viável. A escola precisa, cotidianamente, combater toda e qualquer prática discriminatória e racista, com medidas que envolvam toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

PINTO, Regina Pahim. **O movimento negro em São Paulo: luta e identidade**. 1993. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

SACRISTÁN, José G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa *et al.* **Atenção à diversidade**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

VAMOS AO CINEMA? “CINE CAFÉ COM LEITE” – VENCENDO PRECONCEITOS, SUPERANDO BARREIRAS

*Gilmar Virginio
Maria de Luldes Virgínio
Carlos Roberto Pires Campos*

INTRODUÇÃO

No cotidiano das escolas, o trabalho com temas relacionados à diversidade está envolvido em práticas, muitas vezes, excludentes e preconceituosas, nas quais as metodologias encontram-se enraizadas na forte presença de concepções tradicionais e não equânimes acerca das diversidades de gênero, orientação sexual, étnica, social e de todas as diferenças que não se conformam ao padrão de normatividade, de estereótipo. Este mesmo padrão contribui para a construção de uma sociedade desumana que se movimenta a partir de práticas sociais discriminatórias.

Podemos considerar a escola como lugar de encontro social, com situações de respeito e de conflitos. Mas, a não aceitação do que geralmente é rotulado como diferente, incluindo-se nessa diferença a diversidade étnica, social, orientação sexual e de gênero assim como na sociedade está presente em todas as modalidades de ensino.

Ao trabalhar com os alunos do Ensino Médio, percebemos que os mesmos, em sua maioria possuem um olhar preconceituoso acerca das diversidades. Em uma roda de conversa, percebemos que essa visão vem não somente da construção cultural, mas também da falta de informação e da visão de professores enraizados em uma metodologia tradicional, pautados em uma sociedade patriarcal e machista. Sendo assim, torna-se necessária a formação de professores e professoras no que concerne aos conceitos de diversidade, para que possam ensinar e aprender com seus alunos e alunas a importância da valorização das diferenças no ambiente educacional e seu reflexo na sociedade.

Enquanto educadores, ainda continuamos reforçando modelos rígidos e estereotipados de homens e de mulheres, no cotidiano das escolas as reflexões relativas à diversidade, na maioria das vezes, estão ausentes, discutir e problematizar as relações e diferenças é uma das condições indispensáveis para a desconstrução e superação de padrões pressupostamente normais, que têm gerado desigualdades entre as pessoas.

Faz-se necessária a implantação de uma prática inovadora no intuito de estimular no ambiente escolar o debate sobre as relações de gênero, orientação sexual e étnica não hegemônica nas escolas, tendo em vista a construção de um saber necessário, o respeito às diversidades, desenvolver a consciência crítica e a sensibilidade de alunos e professores através do diálogo e do cinema abordando temas visando enriquecimento das visões de mundo.

Nesse contexto, o projeto “Cine Café com leite” tem como objetivo proporcionar momentos de aproximação e debate entre alunos, professores e equipe gestora por meio de sessões de filmes que abordam questões de gênero e diversidade, possibilitando

a construção da identidade e do respeito, além de vivenciar situações que possibilitam a apropriação de novos conceitos e valores.

PERCURSO METODOLÓGICO

O Projeto “Cine Café com Leite” caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, e foi realizado junto aos alunos da terceira série do segundo grau da Escola de Ensino Fundamental e Médio “São Jorge” localizada no município de Brejetuba, Espírito Santo, Brasil.

Fizeram parte da amostra trinta e sete (37) alunos cujos participantes selecionados aceitaram espontaneamente colaborar com a pesquisa, após autorização dos gestores, sendo todos informados dos encargos éticos assumidos pelos pesquisadores.

O procedimento para coleta de dados constou da realização de cinco sessões de filmes que foram exibidos no contraturno da referida turma. Nas sessões foram projetados os seguintes filmes: “Filadélfia”, “Milk A voz da Igualdade”, “O Sorriso de Mona Lisa”, “La Violette” e “Preciosa – Uma História de amor e Esperança”. Como instrumento utilizou-se a observação direta com registros simultâneos da técnica roda de conversa, considerando que este tipo de abordagem investigativa busca compreender o sentido que o grupo social oferece ao fenômeno estudado.

O aporte teórico constitui-se nos estudos de Warschauer (2001; 2002), Freire e Shor (1987) e Campos (2000). Para estes autores, no contexto da Roda de Conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, uma vez que pressupõe um exercício de escuta e fala. As colocações de cada participante

são construídas a partir da interação com o outro, sejam para complementar, discordar, sejam para concordar com a fala imediatamente anterior.

Os dados foram analisados qualitativamente, onde é característico o uso de palavras e não números para descrever as variáveis analisadas. Segundo Volpato (2013), este tipo de análise é muito usada em pesquisas de cunho social, em que se usam técnicas abertas e dialogadas para coletar dados, sendo comum o uso da análise do discurso em rodas de conversa, onde para isso a amostra deva apresentar-se em tamanho reduzido, ou seja, amostra por conveniência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira sessão foi apresentado o filme “Filadélfia”, que retrata a vida de um advogado soropositivo, vítima de vários tipos de preconceito. O enredo mostra um advogado homossexual que trabalha para uma prestigiosa firma em Filadélfia. Quando fica impossível para ele esconder dos colegas de trabalho o fato de que tem AIDS, é demitido. Assim, resolve contratar um advogado homofóbico, para levar seu caso até o tribunal.

Pode-se observar muita comoção por parte dos participantes, pois o filme retrata com clareza não somente a humilhação vivida pelo trabalhador, mas, sobretudo pela luta incansável pela sobrevivência do portador do HIV. Foram destacadas as seguintes cenas: o julgamento; a conversa de Joe com sua esposa sobre o caso; Andrew discutindo com seu parceiro Miguel sobre pular o tratamento uma noite; o apoio da família de Andrew para com a sua luta; e Andrew recitando a tradução de uma ópera para Joe durante um ensaio para o interrogatório. Esta última cena foi considerada, por muitos, uma das passagens

mais emocionantes do filme. Por fim foi ainda destacada a lentidão e burocracia da justiça, onde foi revelado que somente após sua morte o personagem Andrew vence o caso, com uma indenização volumosa.

Baseado na história real de Harvey Milk, o filme “**Milk A voz da Igualdade**” é uma obra didática e documental sobre o primeiro político abertamente homossexual da história dos Estados Unidos, eleito em 1977 para o quadro de Supervisor da Cidade de São Francisco. Eleito aos quarenta e sete anos, Harvey Milk marcou a história como o primeiro gay ativista que conseguiu exercer um cargo no serviço público americano. Infelizmente, ele foi assassinado, um ano depois, e os motivos para o crime são apenas sugeridos, motivos banais e enigmáticos. Mais que instrutivo, o filme fala de ambição, coragem e, sobretudo de um herói que se transforma em mártir, que lutou com paixão por aquilo em que acreditava e que usou as armas que tinha ao seu dispor, sendo a primeira delas a decisão de lutar por direitos iguais para os homossexuais em prol de um objetivo maior, o de mudar vidas.

Na roda de conversa foram destacados momentos do filme, tais como os momentos em que o político ao começar um discurso, se dirigia à multidão dizendo: “Meu nome é Harvey Milk e eu quero recrutá-lo!”, e “Todos os homens foram criados iguais”, ou “Sem esperança não vale a pena viver”. Estas frases mostraram-se marcantes para os participantes e culminaram num rico momento de valorização e respeito às diferenças, e sobretudo à importância de lutar pelos sonhos e objetivos que cada um almeja para a sua vida.

Numa terceira sessão foi apresentado o filme “O Sorriso de Monalisa”. Este trabalha o papel da mulher na sociedade e como se foi criando o conceito que ela tem que ser do lar, abrindo mão

da profissionalização. Assim, o filme foi baseado numa época de padrões diferentes. Nos diálogos realizados pós projeção buscou-se trazer o questionamento do que é certo ou errado, e ainda reconhecer a importância deste período da história feminina, evitando julgamento atemporal.

Pode-se destacar ainda que não basta apenas reproduzirmos o conhecimento, mas sim, tornarmos produtores de nós mesmos e sermos capazes de desenvolver o senso crítico, o que culminou em debates acerca de alguns aspectos relativos à questão da aprendizagem, mostrando que por meio da arte os alunos podem ter a possibilidade de desenvolver um olhar mais sensível sobre o mundo. É nesse movimento que os papéis de gênero e a sensibilização do olhar sobre a vida se aflora, destacando cenas em que as relações das disputas e conflitos entre gêneros, revelados a partir da competição no mercado de trabalho, ganham acento no filme quando a professora promove uma educação que pretende mudar o modo como às alunas se percebem, inspirando-as a uma percepção que ultrapassa apenas a de donas do lar, mas enquanto seres humanos completos dotados de potenciais que merecem e devem ser explorados.

O filme “Violette” retrata a vida de Violette Leduc que encontra Simone de Beauvoir em Paris nos anos que precedem a Guerra. Começa assim uma relação intensa entre as duas mulheres que vai durar toda a sua vida. Uma relação baseada na busca pela liberdade e pela escrita, por parte de Violette, e na convicção de Simone de ter nas mãos o destino de uma escritora fora do normal. É retratada a questão do estereótipo a partir do momento em que a personagem principal é representada por uma atriz que não segue o padrão de beleza configurado pela sociedade. Outro ponto importante são as relações no mercado de trabalho e familiar, pois a mesma vive de trocas de alimentos no mercado

negro francês durante a Segunda Guerra Mundial, tem uma relação conturbada com os pais e mostra-se, em demasia carente para que alguém, seja homem ou mulher, suporte uma relação amorosa. Desta forma fica destacada a baixa auto-estima desta mulher. Na discussão, pode-se destacar que os sofrimentos e entraves vividos pela pessoa, quando bem aproveitados, podem se transformar num grande alicerce para o sucesso.

A última sessão foi com o filme “Preciosa – Uma História de Esperança”. O enredo mostra a história de Claireece Preciosa Jones, uma adolescente de 16 anos residente no bairro de Harlem, Nova York. Preciosa cresceu e viveu em um ambiente hostil, no qual se defrontou com muitas adversidades, tais como a pobreza e o preconceito, pois além de negra, era também obesa e foi mãe adolescente. Aliado a tudo isso, ainda foi vítima de múltiplas formas de violência em seu próprio lar, tais como a negligência dos pais com relação a sua saúde e educação, episódios constantes de violência psicológica de sua mãe e também violência física e sexual perpetradas pela sua mãe e seu pai, sendo que seus dois filhos foram frutos do abuso sexual sofrido.

Além das agressões domésticas foi vítima de bullying pelos colegas da escola. Como reflexo a mesma não se relacionava com os pares e ficava sempre sentada em silêncio na última carteira da sala de aula durante todo o período letivo. Não saía da sala nem para utilizar o sanitário, assim, chegou aos 14 anos de idade sem compreender o que os professores lhe diziam, sendo abandonada no fundo da sala de aula por todos, até que, ao engravidar pela segunda vez foi expulsa da escola regular e convidada a frequentar uma escola alternativa. Ao conhecer uma professora que lhe oferece uma educação mais inclusiva, um relacionamento mais respeitoso, onde novas amizades são estabelecidas, proporcionam um rumo novo a sua vida.

Na roda de conversa foi evidenciado o pesadelo vivenciado por vítimas de violência no lar, na sociedade e na escola, mas foi destacado as cenas em que a adolescente usa a imaginação para se retratar uma figura famosa, cercada por fãs e bem cuidada, o que aponta a importância da esperança na vida de todos, embora não seja essa a realidade da jovem, e sim uma cruel luta para sobreviver com um filho deficiente e outro portador do vírus HIV. Por fim, foi observado que embora as pessoas possam mostrar-se fortalecidas, empoderadas e capazes de viverem uma vida mais estável e feliz, algumas marcas da violência jamais são extirpadas, havendo necessidade de constante acompanhamento psicológico e social. Nesse sentido, os projetos inclusivos e assistenciais são imprescindíveis.

CONCLUSÃO

Ao debates gerados da roda de conversa revelaram conflitos de valores socialmente construídos, aprendidos e tidos como verdadeiros e absolutos, Os gestos de negação e reprovação mostrados em algumas cenas evidenciaram condutas preconceituosas. Algumas oratórias induzem que alguns alunos se sentem com vivências semelhantes de determinados enredos, mostrando-se próximas da vida e da realidade por eles vivenciadas.

A experiência desenvolvida no projeto também mostrou as resistências à mudança de práticas e de conceitos, o que valida a importância desta metodologia como valioso recurso para fomentar o debate em torno da diversidade de gênero e orientação sexual, bem como para suscitar questionamentos, estranhamentos, debates, reflexões e novas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, G. W. S. **Um método para análise e cogestão de coletivos**: a constituição do sujeito, a produção de valor de uso e a democracia em instituições: o método da roda. São Paulo: HUCITEC, 2000.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

PROVOCAÇÕES ATRAVÉS DA DANÇA

Carla de Fátima Coutinho Soave
Daija C. Bettero
Laís Pavani Delfino
Mayara Moraes Cardoso Coutinho
Roberto Carlos Farias de Oliveira
Renata Lorencini Rizzi

Provocar a reflexão deve ser uma das metas da educação em geral. A partir das atividades que buscam a revisão e a análise das posturas da sociedade, a sala de aula e a escola em si, tornam-se uma verdadeira oficina de ideias: compartilhadas, discutidas, testadas, aprovadas, refutadas. Em relação à diversidade, muito ainda há que se questionar, porque estamos em completa mudança o tempo todo. Conceitos, posturas, atitudes e julgamentos precisam e devem ser revistos e compreendidos. Em nosso instituto, por ser tradicionalmente técnico, há muito que ser repensado. No que tange à identidade de gênero faz-se necessário buscar uma reflexão mais acirrada. Daí a escolha da modalidade de intervenção e de público: um projeto que procurou criar impactos e reflexões no público que assistiu a uma dança em que os pares eram formados de pessoas do mesmo sexo. Ao mesmo tempo em que a dança foi apresentada, alunos “olheiros” circularam colhendo impressões e opiniões, e também incitando a resposta do público.

Como a questão da diversidade tem alcançado os diversos patamares da sociedade, a escola não pode excluir-se desse

debate. Com isso, o projeto **Provocações através da dança** buscou respostas para algumas inquietantes questões: de que forma a comunidade escolar do IFES, campus Cachoeiro de Itapemirim, analisa a presença das diversidades de gênero em seu meio? Como interpretam e julgam as atitudes que revelam contrariedade em relação ao já convencional em se tratando de gênero? Ao realizar uma apresentação de dança diferente do comum (em que os pares são constituídos de pessoas de mesmo sexo), procuramos perceber de que modo essa comunidade se comporta em face de questões tão presentes em nossa sociedade.

O projeto foi desenvolvido no IFES, Instituto Federal do Espírito Santo, campus Cachoeiro de Itapemirim, em 4 momentos. No 1º momento: A professora Carla, da disciplina de Educação Física, em uma aula para os alunos do 3º ano do curso de Eletromecânica integrado ao Ensino Médio, abordou com a classe sobre as convenções em relação aos esportes tipicamente masculinos e femininos. Todos opinaram e se mostrou uma opinião muito consensual de que essa divisão é ultrapassada. A conversa fluiu e se chegou à dança, como modalidade esportiva e cheia de pré-conceitos. A professora enfatizou que nela, para ser executada com perfeição, os pares precisam saber tanto ser o par masculino, quanto o feminino. Daí, o assunto foi levado para a questão da diversidade e dos papéis sociais dos gêneros. Com essa abordagem, foi proposto pela professora (representando o grupo proponente da intervenção) que se fizesse uma apresentação de dança em que os pares fossem diferentes do convencional, a fim de provocar os presentes no espaço escolar algumas questões relativas ao que é de homem ou de mulher. Com isso, o grupo pretendeu levar a discussão para outros âmbitos dentro da escola em relação ao posicionamento das pessoas – servidores, alunos e comunidade escolar em geral – sobre gênero, diversidade e

papeis sociais. Nesse momento, a proposta gerou discussões e rejeições por parte dos rapazes da turma – não impedindo que evoluísse para uma outra discussão.

No 2º momento, os alunos que mostraram interesse pela proposta e interessados na provocação, foram selecionados de acordo com as orientações da professora: os que iriam dançar e os que iriam observar as reações do público. Nesse momento, foram abordadas outras questões em relação ao gênero e aos preconceitos na tentativa de ganhar mais adeptos, principalmente os que estavam desconfortáveis com a proposta. De modo sutil a professora abordou a questão de que seu gênero não é afetado por participar de um ato como esse, não havendo a questão da “influência de algo na sexualidade da pessoa”. Dois grupos foram formados: o grupo que executou a dança, composto de rapazes e moças, e o grupo que ficou responsável em ficar como “olheiro” a fim de colher as impressões do público durante a execução da dança. O primeiro grupo se encarregou de ensaiar a dança (um forró), e também de preparar a encenação de como seria a apresentação: a abordagem, a dança que deveria ser feita com seriedade e respeito, de forma natural. Já o outro pensou no modo como iriam abordar o público: que tipos de perguntas e questões iriam fazer e como. A data da apresentação foi marcada e procederam nesse intervalo aos ensaios e às discussões em relação ao tema da apresentação. Optou-se por realizar a dança na área coberta da escola, durante o intervalo entre os turnos matutino e vespertino, quando há um maior fluxo de alunos e de servidores em geral.

No dia 22 de abril de 2015 às 12h e 15 minutos, deu-se o início da execução do projeto. Juntamente com os alunos, previamente instruídos e a equipe proponente da intervenção, que ficou também como “olheiro”, professora Carla e o professor Roberto Carlos levaram para o pátio um aparelho de som com a ideia

de fazer um intervalo musical para animar o almoço. A música foi colocada e os alunos convidados a dançar, juntamente com professores e servidores. Ao passo que as pessoas iam formando seus pares para dançar, os pares de alunos e alunas, constituídos de mesmo gênero, também começaram a dançar, naturalmente, sob os olhares dos presentes. Enquanto isso, os olheiros circularam pelo espaço incentivando as opiniões do público, a fim de coletar dados, conforme combinado. Foi um momento de descontração e de alegria, que aparentemente não causou impactos ou rejeições: alguns observaram atentos e curiosos, outros entraram na dança literalmente. A apresentação se estendeu e 5 músicas foram tocadas para que todos dançassem. Finalizada a apresentação, o som foi recolhido e os alunos pediram que outros momentos como esses deveriam ser propiciados pela escola.

Após a apresentação, os alunos participantes da intervenção foram reunidos para apresentação dos dados colhidos. Todos foram estimulados a compartilhar como se sentiram realizando-a, bem como analisaram as respostas dadas pelo público e de que modo essa intervenção pôde contribuir para a reflexão das nossas posturas em relação às questões de gênero. Esse foi o 4º momento: o da reflexão e da análise das posturas do público presentes no IFES, Campus Cachoeiro de Itapemirim, em relação à questão de gênero. De modo geral, as falas dos “olheiros” foram bem semelhantes, afirmando que o IFES tem uma “cabeça mais aberta”, uma vez que não houve recriminação em relação à dança. Professores, alunos e servidores que assistiram ao ato, pensaram ser apenas uma “atividade de relaxamento entre um intervalo e outro”. E ninguém estranhou ou recriminou o fato de ter pares compostos de pessoas de mesmo gênero. Enfim, as considerações foram positivas demonstrando que a comunidade escolar presente no espaço não apresentou dificuldades em aceitar e respeitar o que viram.

À parte disso, nós os proponentes da intervenção, ficamos muito satisfeitos com os resultados e com o processo. Na verdade, ao fim das discussões, levamos os alunos a perceber que a grande intervenção mesmo se deu durante todo o processo de construção da apresentação realizado com os alunos, porque nele, muitas discussões e opiniões foram apresentadas. Na verdade, a proposta de uma intervenção através da dança propiciou momentos de discussões, debates, apresentação de ideias e de conceitos, até mesmo algumas mudanças de postura em relação ao respeito à diversidade de gênero. Embora alguns alunos não tenham participado ou apresentado suas opiniões, percebemos um respeito em relação ao tema, não havendo rechaçamento ou agressividade, ao contrário, tanto os alunos quanto as alunas sentiram-se confortáveis para participar e opinar em relação a qualquer rumo que a conversa tomava, tendo sua opinião respeitada quando se tratava de gênero e diversidade.

Para os alunos, a intervenção foi muito interessante porque mobilizou a turma e deu ao intervalo uma alegria que comumente não tem. Em relação ao gênero e à diversidade, ficou muito claro que para esse grupo aceitar as diferenças não é problema. Além disso, propostas como essas devem ser feitas com o intuito de chamar a atenção para que sejam discutidas as questões que estão inseridas tanto no meio escolar quanto na sociedade.

Promover essa reflexão foi de uma grandeza e de uma intensidade contagiante. Foi muito positivo perceber que em nossa escola gênero e diversidade encontram espaços em que podem se manifestar, tendo como base o respeito incondicional a todo e qualquer indivíduo que por ela transite. Sabemos que muito ainda há que se fazer, mas intervenções como essa e outras que venham a ser realizadas, colaborarão de fato para que se comece a cumprir a resolução número 1, de 31 de maio de 2012 que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação

em Direitos Humanos, principalmente no seu Art. 4º que defende que deve ser um “processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos” que se articula à “afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade” e que busque a “formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político”. Sabemos que **Provocações através da dança** foi apenas uma semente. E que venham outras para que frutos possam ser colhidos por toda a sociedade.


BIBLIOGRAFIA

ANDREOLI, Giuliano Souza. Dança, gênero e sexualidade: um olhar cultural. In: **Conjuntura**, v. 15, n. 1, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/186/177>>. Acesso em: 14 set. 2015.

GÊNERO e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. **Livro de conteúdo**. Versão 2009. Rio de Jenrio: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. Disponível em http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf. Acesso em: 14 set. 2015.

O CORPO, o movimento e a aprendizagem. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/arte/pratica-pedagogica/corpo-movimento-aprendizagem-514704.shtml>. Acesso em: 14 set. 2015.

Questão de gênero. Disponível em: <http://www.infojovem.org.br/infopedia/descubra-e-aprenda/diversidade/questao-de-genero/>. Acesso em: 14 set. 2015.



PROGRAMA
EDUCIMAT



INSTITUTO FEDERAL
Espírito Santo

GOVERNO FEDERAL



PÁTRIA EDUCADORA

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-8263-080-8



9 788582 630808