

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, GÊNERO E DIVERSIDADE: *Interações nas Práticas Escolares*

Organização

Nadia Terezinha Covolan e Clóvis Wanzinack

Polo de Blumenau/SC



Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Biblioteca da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral
Romilda Santos CRB9/1214

E24

Educação à distância, gênero e diversidade: interações nas práticas escolares.
Polo de Blumenau - SC / organizado por Nadia Terezinha Covolan e Clóvis
Wanzinack - Rio de Janeiro: Autografia, 2016.

235 p.

ISBN 978-85-5526-815-1

1. Diversidade. 2. Gênero. 3. Educação à distância. 4. Políticas Afirmativas na
educação. 5. Violência escolar. I. Covolan, Nadia Terezinha, (org.). II. Wanzinack,
Clóvis (org.). III Título

CDD 370.196

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, GÊNERO E DIVERSIDADE: *Interações nas Práticas Escolares*

Os textos aqui presentes são de inteira responsabilidade, no que se refere a seu conteúdo teórico-metodológico, de seus respectivos autores e autoras. Nem os organizadores, nem a UFPR litoral tem responsabilidade sobre eles. A reprodução é permitida, desde que citada a fonte.

PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Dilma Vana Rousseff

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Renato Janine Ribeiro

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO -SECADI

Macaé Maria Evaristo dos Santos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

REITOR

Prof. Dr. Zaki Akel Sobrinho

VICE-REITOR

Prof. Dr. Rogério Andrade Mulinari

COORDENAÇÃO DE INTEGRAÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CIPEAD UFPR

COORDENADORA GERAL

Profª. Drª. Marineli Joaquim Meier

COORDENAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – COPEFOR – UFPR

COORDENADORA GERAL

Profª. Drª. Glaucia da Silva Brito

SETOR LITORAL

DIRETOR DO SETOR LITORAL

Prof. Dr. Renato Bochicchio

VICE DIRETOR

Prof. Dr. Luis Eduardo Thomassim

COORDENADOR DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

Prof. Dr. Marcos Claudio Signorelli

COORDENADOR DE TUTORIA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

Prof. Me. Clóvis Wanzinack

COORDENADOR DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC/GDE)

Prof Dr. Daniel Canavese de Oliveira

DIAGRAMAÇÃO E CAPA

William Leal Colaço Fernandes

CONSELHO EDITORIAL AUTOGRAFIA

Adriene Baron Tacla

Doutora em Arqueologia pela Universidade de Oxford;
Professora do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense.

Ana Paula Barcelos Ribeiro da Silva

Doutora em História Social pela UFF;
Professora Adjunta de História do Brasil do DCH e do PPGHS da UERJ/FFP.

Daniel Chaves

Pesquisador do Círculo de Pesquisas do Tempo Presente/CPTP;
Pesquisador do Observatório das Fronteiras do Platô das Guianas/OBFRON;
Professor do Mestrado em Desenvolvimento Regional - PPGMDR/Unifap.

Deivy Ferreira Carneiro

Professor do Instituto de História e do PPGHI da UFU;
Pós-doutor pela Université Paris I - Panthéon Sorbonne.

Elione Guimarães

Professora e pesquisadora do Arquivo Histórico de Juiz de Fora.

Karl Schurster

PhD em História, Coordenador do curso de história e coordenador geral de graduação da UPE.

Rivail Rolim

Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História-UEM-PR.

Sumário

APRESENTAÇÃO

01. PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE SANTA CATARINA: CONTEMPLANDO A DIVERSIDADE 13

Roseclei Aparecida da Costa Petry
Fernando Hellmann

02. PERCEPÇÕES DE RESPONSÁVEIS, EDUCADORES/AS E ESTUDANTES DAS ZONAS URBANA E RURAL SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO 33

Aline Perazzoli Buratto
Mônica Weiler Ceccato

03. O CUIDAR DA SAÚDE: DIFERENÇAS ATITUDINAIS DOS/AS DOCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SANTA CATARINA 49

Ana Gabriella Barros de Lima
José Francisco Gontan Albiero

04. GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DE CIÊNCIAS HUMANAS DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO 63

Édio Costa
Fernando Hellmann

05. GÊNERO E DIVERSIDADE: CONVIVENDO COM O DIFERENTE NA ESCOLA PÚBLICA DE BLUMENAU 85

Leomar Peruzzo
Fernando Hellmann

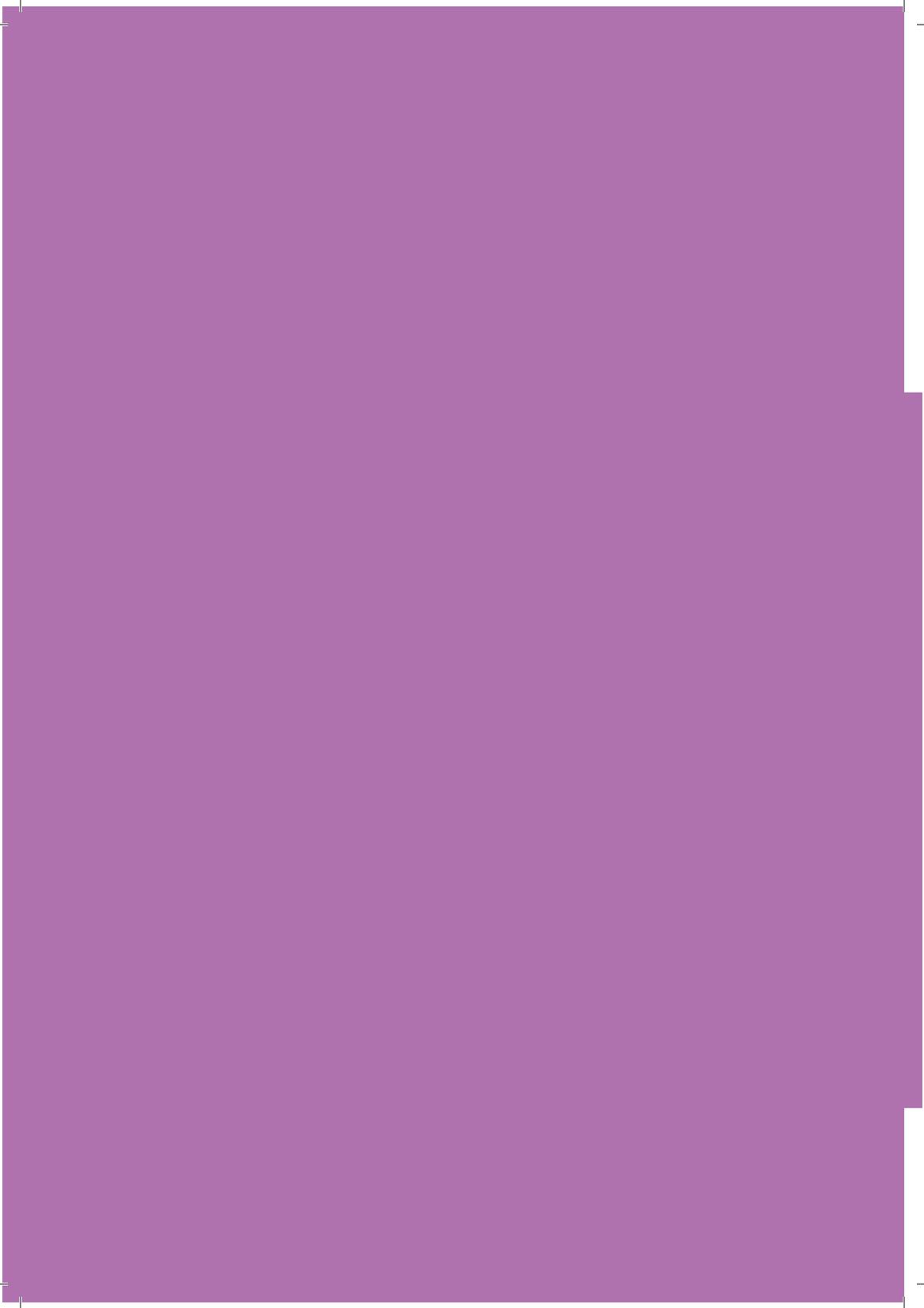
06. EXPERIÊNCIAS CULTURAIS DOCENTES E EDUCAÇÃO INFANTIL: INFLUÊNCIA SOBRE A IDENTIDADE DE GÊNERO 103

Magda Cipriani
Magda Tânia Martins da Silva

07. A PARTICIPAÇÃO DE ALUNAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO) NA CIDADE DE BLUMENAU – SC 119

Ana Paula Mueller
José Francisco Gontan Albiero

- 08. A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO/A NEGRO/A NO LIVRO DIDÁTICO E AS SUAS COMPLEXIDADES** 137
Angélica Licínio Machado Otto
Fernanda Pons Madruga
- 09. REFLETINDO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA MULHER NEGRA NA EDUCAÇÃO EM JARAGUÁ DO SUL** 153
Jefferson Pereira Rodrigues
Nadia Terezinha Covolan
- 10. PRETO(A), PARDO(A) E INDÍGENA: O(A) ESTUDANTE INGRESSANTE PELO SISTEMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO NÍVEL MÉDIO EM UM INSTITUTO FEDERAL EM RIO DO SUL E OS ENFRENTAMENTOS PARA O INGRESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO ESCOLAR** 169
Talita Deane Ern
Fernanda Pons Madruga
- 11. UMA VISÃO GERAL SOBRE O RACISMO NA ESCOLA: ESTUDO DE UM CONTEXTO ESCOLAR** 187
Jonas Martins Day
Douglas Ortiz Hammermuller
- 12. CONHECIMENTO CONTRA O PRECONCEITO: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA DE INDAIAL - SC** 199
Anacleto Cordeiro Pinto Junior
Magda Tânia Martins da Silva
- 13. A ESCOLA NUMA AÇÃO DIRETA E EFETIVA NA LUTA CONTRA O BULLYING** 211
Adelmar Graf Esbiteskoski
Magda Tânia Martins da Silva
Clovis Wanzinack
- 14. AS FACETAS DA VIOLÊNCIA: O BULLYING NA ESCOLA NA CIDADE DE BLUMENAU** 223
Danilso Alves de Souza
Aline de Oliveira Gonçalves
Clóvis Wanzinack



APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

10

O curso de ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA apresenta como objetivo principal a qualificação de profissionais que atuam no âmbito educacional para questões relativas ao gênero e diversidade sexual. Busca-se construir, junto a profissionais da educação e gestores/as da rede pública de Educação Básica, conhecimentos sobre etnia, gênero e sexualidade, em sua relação com o currículo, a prática pedagógica e a gestão educacional, instrumentalizando as escolas para o enfrentamento da violência sexista, racista e homofóbica. Enfoca a promoção do respeito e valorização da diversidade étnico-racial, de orientação sexual e de maior justiça de gênero. O curso também se insere enquanto formação continuada para profissionais que atuam nos sistemas públicos e nas escolas.

A publicação deste livro é resultado dos esforços da coordenação do curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, suas professoras e professores, estudantes, tutoras e tutores. Deve-se também ao incentivo da política do MEC juntamente com a PROGAD, CIPEAD, COPEFOR, e UFPR – Setor Litoral.

Os trabalhos aqui apresentados, do curso de ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA, são frutos de pesquisas dos/as cursistas e seus/suas orientadores/as e desvelam as especificidades das diferentes cidades da região do Polo Blumenau, Santa Catarina. A região de Blumenau, colonizada por alemães, italianos e poloneses, possui uma população de aproximadamente 334 mil habitantes, sendo a terceira maior cidade do estado de Santa Catarina, e nela, está localizado o polo Blumenau.

O polo estratégico de Educação a Distância (EaD) em Blumenau, conta com profissionais extremamente dedicadas, competentes e comprometidas com a educação, o que propiciou que estudantes de variadas cidades vizinhas, tais como Joinville, Videira, Brusque, Indaial, Massaranduba, Laurentino, Gaspar, Jaraguá do Sul e Rio do Sul, pudessem participar do curso e nele terem acolhimento nos encontros presenciais e defesas de TCC.

Este livro disponibiliza os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos e das estudantes dessa especialização. São artigos, relatos de experiências e ensaios embasados em diferentes experiências profissionais que foram devidamente confrontadas com teorias, reflexões e discussões realizadas de modo presencial e on line durante o curso.

Assim, saudamos a todas e a todos que contribuíram para esse empreendimento, desejando que este inspire novos estudos, reflexões e ações na construção de um projeto societário com maior justiça equitativa de gênero, em uma cultura de PAZ.

Nadia Terezinha Covolan e Clóvis Wanzinack
Organização



**PROPOSTA
CURRICULAR PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA
DE SANTA CATARINA:
CONTEMPLANDO A
DIVERSIDADE**

*Roselei Aparecida da Costa Petry
Fernando Hellmann*

PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE SANTA CATARINA: CONTEMPLANDO A DIVERSIDADE

*Roseclei Aparecida da Costa Petry
Fernando Hellmann*

14

1 INTRODUÇÃO

Tem sido recorrente os discursos sobre diversidade e inclusão no contexto escolar. Prova disto é observado na Proposta Curricular para a Educação Básica de Santa Catarina, a qual teve sua última atualização no ano de 2014, que trata em seu contexto a formação integral do(a) aluno(a), pensando no percurso formativo. A proposta apresenta as grandes áreas do conhecimento sugerindo o diálogo entre as disciplinas, a fim de superar a fragmentação curricular. O tema da diversidade é apresentado com vistas a reconhecer as diferentes identidades. Entretanto, na vivência prática escolar, percebe-se comportamentos bem distintos daqueles preconizados na proposta curricular. Há nos espaços escolares aqueles/aquelas docentes que consideram suas ideologias e crenças como corretas e definitivas, subjugando todos os que pensam e agem de maneira diferente. Nesse sentido Gomes (2008, p.17) questiona:

Que indagações o trato pedagógico da diversidade traz para o currículo? (...) Ao realizarmos essa discussão, a nossa primeira tarefa poderá ser o questionamento sobre a presença ou não dessa indagação na nossa prática docente, nos projetos pedagógicos e nas propostas educacionais. Será que existe sensibilidade para diversidade na educação infantil, especial, na EJA, no ensino fundamental e profissional? Seria interessante diagnosticar se a diversidade é apenas uma preocupação de um grupo de professores (as), de alguns coletivos de profissionais no interior das escolas e secretarias de educação ou se já alcançou um lugar de destaque nas preocupações pedagógicas e nos currículos. Ao analisarmos o cotidiano da escola, qual é o lugar ocupado pela diversidade?

A escola é um espaço de conhecimentos onde se estabelecem relações de convivência social, das mais diversas e por essa razão deve orientar para o respeito as individualidades e especificidades de cada sujeito pertencente a ela,

quer sejam pais/mães, alunos/alunas, professores/professoras. Neste sentido, conforme lembra Junqueira (2009, P.161),

É preciso perceber que, ao construir e transmitir conhecimento, ela também fabrica sujeitos e subjetividades. Além disso, reproduz padrões sociais iníquos, perpetua concepções e valores hegemônicos, naturaliza relações autoritárias, reitera hierarquias opressivas, sanciona clivagens sociais e legitima a acumulação desigual de recursos, poder e prestígio.

Ampliando essa discussão, Lionço e Diniz (2009, p.47) ressaltam que:

A escola é um espaço de construção de novas práticas sociais e saberes compartilhados. A vida escolar não se resume à socialização formal de crianças e adolescentes, pois é também uma experiência potencial de revisão crítica de práticas sociais injustas e discriminatórias. Temas como a discriminação por raça, sexo ou deficiência passaram a fazer parte da agenda de formação escolar na última década (...). No entanto, o mesmo movimento crítico de revisão ética de nossos padrões de desigualdade e opressão no campo das relações raciais e de gênero não se estendeu ao tema da diversidade sexual.

A escola pode auxiliar a modificar a cultura da discriminação e preconceito. Para Madureira (2007, p.60), o preconceito é cultural, ou seja “as pessoas [...] aprendem as lições do preconceito e da discriminação com seus pais, suas mães, seus(suas) professores(as), com a mídia. Acabam por internalizar o que nossa sociedade não quer ver ou admitir”.

Neste sentido, é preciso ter um olhar mais atento para a diversidade, a fim de não continuar reproduzindo a discriminação, já que Segundo Louro (2004, p.27):

no espaço da educação, [...] os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência sexo/gênero/sexualidade serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria.

Pensar as minorias e a diversidade no contexto da educação passa pelo fato de reconhecer que a sociedade brasileira é multicultural. Isto significa compreender a diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais que

a compõem. Esta diversidade no campo brasileiro significa ainda constatar as desigualdades no acesso a bens econômicos e culturais, marcado por questões que envolvem determinantes de classe social, etnia, gênero e diversidade cultural atuam de forma acentuada (CANEN, 2001). Por outro lado, é preciso levar em conta o fato de que Vianna e Unbelaum (2004),

[...] consideram que, de modo geral, a escola e profissionais da educação estão pouco preparados/as para lidar com a diversidade de gênero. (...) Apesar de toda a complexidade, as políticas públicas educacionais não costumam dar a devida atenção às questões relativas a gênero e diversidade sexual em suas proposições para os sistemas de ensino e para a prática educacional cotidiana das relações escolares.

Em virtude disso é preciso que os/as professores/as atentem ao que sugere os PCNs, e tomem conhecimento das dificuldades diante do tema. Professores e professoras precisam ser qualificados permanentemente para que questões teóricas, leituras e discussões referentes à diversidade, incluindo as questões sexualidade e suas diferentes abordagens possam ser efetivadas a fim de mudar os olhares e cada vez mais contar com assessoria especializada (BRASIL, 1998).

Levando em consideração a última reformulação da Proposta Curricular para a Educação Básica de Santa Catarina, acredita-se que um olhar para estes documentos faz com que seja possível compreender os caminhos pensados para a educação catarinense, no que diz respeito ao tema da diversidade.

O presente trabalho buscou identificar quais temas acerca da diversidade estão presentes na Proposta Curricular de Santa Catarina, documento norteador da Educação no Estado de Santa Catarina e atualizado em 2014, bem como identificar os possíveis grupos e sujeitos a que esses temas se referem.

2 METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, segundo seus fins, documental segundo seus meios, realizada no segundo semestre de 2015. O estudo foi realizado a partir da análise do documento denominado Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica, datado de 2014.

Para a análise do documento, fez-se uma leitura atenta a fim de identificar temas relacionado à diversidade, bem como aos atores/pessoas que correspondem

a essas diversidades. Para tanto, construiu-se um esquema para organizar os dados e interpretá-los, conforme descrito e exemplificado no quadro abaixo:

Quadro 01: Esquema de análise dos dados

UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	PÁGINA	COMENTÁRIOS
Neste campo foram descritos os temas encontrado no documento.	Aqui foi copiado o texto integral do documento para exemplificar o contexto em que o tema aparece.	Descreve a numeração da página no documento.	Neste campo os comentários a respeito dos achados no documento foram

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as (2015).

Este quadro foi pensado a facilitar a compreensão sobre os diferentes temas abordados e empreender uma análise dos mesmos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Proposta Curricular de Santa Catarina, cujas primeiras discussões tiveram início no ano de 1988, culminando com a materialização do primeiro documento em 1991 é resultado de uma construção coletiva, que envolveu educadores e educadoras de todo o Estado Catarinense, de diversas áreas do conhecimento em seu processo de elaboração. A última atualização ocorreu no ano de 2014 com o subtítulo Proposta Curricular de Santa Catarina Formação Integral na Educação Básica. O documento encontra-se dividido em duas partes principais, a saber:

1. Educação básica e formação integral;
2. Contribuições das áreas do conhecimento para a educação básica e a formação integral;

Em relação a formação integral faz duas importantes discussões: percurso formativo e a diversidade como princípio formativo, sendo esse último alvo deste artigo.

A diversidade é considerada fundamental na atualização curricular. Esse documento “exprime a necessidade de uma Educação Básica que reconheça e assuma a diversidade como um princípio formativo e fundante do currículo escolar”. (PCSC, 2014, p. 54)

Ao abordar o tema da diversidade não se pode restringi-lo aos grupos considerados excluídos, caracterizados como “os diferentes”, “os diversos”, ou seja, como aqueles que não atendem à norma ou ao padrão estabelecido a partir de uma identidade hegemônica como referência. A diferença está em todos nós! Somos pessoas únicas e em constante transformação num ambiente, também, em constantes transformações. (PCSC, 2014, p. 54)

Ainda de acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), o direito a diferença decorre da luta de movimentos sociais: “diferenças que fazem parte do humano” e garantindo “a sua expressão na sociedade”.

O direito a diferença, no espaço público, significa não apenas a tolerância com o outro, aquele que é diferente de nós, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações na sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos. Isso significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político. O direito a diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos das crianças, mulheres, jovens, idosos, homossexuais, negros, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiências, entre outros, que, para de fato se efetivarem, necessitam ser socialmente reconhecidos. (PCSC 2014, p. 55)

Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014, pg. 85), a diversidade “poderá ser balizada” pelo mapa conceitual abaixo:

Figura 01: Mapa Conceitual Proposta Curricular de Santa Catarina



Fonte: Proposta Curricular de Santa Catarina (2014).

Ao estudar o documento, tem-se entre as páginas 58 e 90, uma abordagem sobre que diversidade e quais os seus sujeitos, as quais encontram-se descritas no quadro abaixo, acrescidas de comentários analíticos da autora principal do presente trabalho:

Quadro 02: Quadro de análise dos dados

REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO	PÁG	COMENTÁRIOS
Gênero	Uma educação para as Relações de Gênero, no âmbito da Educação Básica, reconhece esta categoria identitária como importante na vida das pessoas.	58	O currículo parece reforçar a necessidade de rever conceitos e ter um novo olhar sobre as diferenças entre gênero e sexo, rompendo com a visão simplista e errônea que vinculam ambos os conceitos as questões naturais ou biológicas ignorando as condições e influências históricas, culturais e políticas que permeiam a sociedade. Incluir o tema de “relações de gênero” no currículo é fundamental. Contudo, a categoria gênero vai além de uma categoria identitária. Antes, trata-se de relações de poder. Não fica claro como pode ser garantido o tema das relações de poder.
Gênero	O conceito “gênero” não é o mesmo que o “sexo”.	58	
Gênero	O Gênero rejeitará o determinismo biológico e concederá ênfase cultural na distinção entre os sexos.	58	
Gênero	As condições históricas e culturais de cada sociedade passam a ser determinantes na construção do gênero.	58	
Gênero	Remete a construções sociais, históricas, culturais e políticas que dizem respeito a disputas materiais e simbólicas que envolvem processos de configuração de identidades em outros sujeitos.	59	
Diversidade Sexual	Reconhece que, nos sujeitos LGBT, a identidade de gênero assume ainda mais importância na medida em que estão sujeitos a discriminações homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas e exclusão social.	59	

<p>Diversidade Sexual</p>	<p>Determinar, quando requerido, que as escolas/instituições vinculadas ao sistema Estadual de Educação de Santa Catarina que, em respeito à cidadania, aos direitos humanos, à diversidade, ao pluralismo, à dignidade humana, além do nome civil, incluam o nome social de travestis e transexuais nos registros escolares internos.</p>	<p>60</p>	<p>Neste caso, a garantia de direito ao nome social, por exemplo, permite que a pessoa viva a identidade de gênero em sua plenitude, minimizando constrangimentos no ambiente escolar.</p>
<p>Diversidade(s)</p>	<p>A Proposta Curricular de Santa Catarina centra-se no pressuposto de que o direito à educação para todos deve ser garantido por meio da efetivação de políticas contra formas associadas de exclusão, em especial aquelas motivadas por preconceito e discriminação de natureza étnico-racial, de orientação sexual ou de identidade de gênero, bem como, qualquer outra decorrente de conteúdos ou condutas incompatíveis com a dignidade humana. Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero passa pelo reconhecimento desses sujeitos e pelo seu direito a estar na Educação Básica.</p>	<p>60</p>	<p>Garantir o direito ao acesso e permanência na educação básica livre de qualquer forma de distinção ou discriminação através de políticas públicas concretas é de fato um direito a ser perseguido e está contemplado na proposta curricular analisada.</p>

<p>Educação Sexual</p>	<p>A Educação Sexual, em toda a Educação Básica, aponta para a necessidade de superar padrões estereotipados das relações de gênero e do modelo familiar único, pautado na família nuclear. O contexto atual requer o reconhecimento dos diversos arranjos (organizações, configurações) familiares da contemporaneidade, o que possibilitará a reflexão e problematização do conceito de família, ampliando os recursos para discutir gênero, diversidade sexual e direitos humanos.</p>	<p>61</p>	<p>Em meio as discussões atuais no Congresso Nacional sobre a questão “família”, liderada por políticos conservadores, a Proposta Curricular Catarinense reforça a necessidade de romper com o conceito, muito presente nas escolas e na sociedade de “famílias desestruturadas”, sugerindo o entendimento de famílias com “diferentes estruturas”. Considera-se um avanço ao respeito à diversidade de constituição dos arranjos familiares.</p>
<p>Diversidade de práticas sexuais</p>	<p>Sugerimos que os currículos o façam a partir das práticas sexuais como foco de análise (discutindo, também, outras possibilidades, além do sexo vaginal) e não, apenas, a partir da orientação sexual hegemônica (heterossexualidade). Portanto, é preciso considerar o enfoque das práticas sexuais (seguras e inseguras às DSTs/HIV/AIDS, gravidez, HPV, outras doenças) em todas as possibilidades de relacionamentos (sejam eles, hetero, bi ou homossexuais) como forma de maximizar a mudança comportamental desejada nas Políticas Públicas de Educação e Saúde e, assim, minimizar a vulnerabilidade de nossos jovens.</p>	<p>61</p>	<p>Esta proposta apresenta um grande avanço, especialmente no que se refere a educação para a saúde. Muito se tem falado em respeito as diferenças entre os/as profissionais. Mas, em geral, na prática, os discursos e as ações pedagógicas ainda estão dissociadas, pois persiste um certo tabu, para se falar e trabalhar em sala de aula sobre “todas as possibilidades de relacionamentos”, bem como práticas sexuais. Reconhecer que adolescentes comumente iniciam a vida sexual antes dos 18 anos de idade, abordando este tema na escola, é um fator de proteção aos riscos de doenças sexualmente transmissíveis, os quais aumentam quando persistem os tabus.</p>

<p>Igualdade de gênero</p>	<p>Em toda a Educação Básica, em todas as áreas e em todos os componentes curriculares a fim de que a igualdade nas relações de gênero se torne uma realidade na Formação Integral de nossas crianças e jovens. A organização de atividades pedagógicas nas quais meninas e meninos participam juntos permitirá, com mais eficiência, a reflexão das vivências sexuais, dos processos socioculturais e políticos que nos constituem, bem como da contribuição de meninos e meninas, homens e mulheres na superação das violências, dos comportamentos de coerção, da manipulação afetiva, das vulnerabilidades que facilitam a gravidez adolescente e a infecção ao HIV, HPV etc.</p>	<p>61</p>	<p>Vivência, convivência e superação de rótulos estigmatizados durante a vida, ainda persistem. Atividades escolares, filas diferentes e específicas para meninas e meninos continuam reforçando as diferenças históricas “impostas” na sociedade. Há uma necessidade de que discursos e práticas se associem, dentro e fora de sala de aula, dando abertura ao todo e priorizando os limites de cada um e não suas diferenças biológicas.</p>
<p>Inter-relações entre diferentes sujeitos</p>	<p>Tem a escola como um espaço privilegiado onde as crianças, adolescentes, adultos e idosos ampliam os saberes científicos, a convivência, as inter-relações com e entre sujeitos da diversidade.</p>	<p>62</p>	<p>A existência dos NEPRE’s (Núcleos de Educação e prevenção nas escolas), amparado pela lei estadual 14.408/2008, articula ações voltadas a prevenção as violências, procurando diminuir as vulnerabilidades a que os alunos estão sujeitos, buscando a valorização e o respeito as diferenças. Neste caso, as diferenças foram tipificadas entre as idades.</p>

Relação étnico-raciais	Advinda das políticas de reparação, objetiva atender as demandas das populações negra e indígena brasileira no sentido de vislumbrar ações de reconhecimento e de valorização de sua identidade histórico-cultural na educação.	66	Trabalhar os conteúdos sobre as populações afro-brasileiras, africanas e indígenas está determinado nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a fim de “desconstruir” e “construir” a identidade cultura através da reflexão e do diálogo, a fim de superar as diferenças, ampliar a consciência sociocultural e política, superar o racismo e outras formas de discriminação que, como cita a própria proposta, mesmo não tendo surgido no interior das escolas, ali também se evidencia e precisa ser combatida, através da sensibilização e do conhecimento. Neste caso, a Proposta Curricular apresenta a necessidade da “discriminação positiva”, a fim de reparar danos históricos, e promover o estudo de questões voltadas às populações africanas e indígenas, para que o conhecimento rompa com a visão branca disseminada inicialmente pelo colonizador europeu.
-------------------------------	---	----	---

<p>Educação Especial</p>	<p>A sociedade apresenta uma dívida histórica em relação às pessoas com deficiência ou com algum tipo de transtorno. Outrora foram mortas e eliminadas; perseguidas e julgadas como pecadoras, enclausuradas e separadas dos ambientes comuns da sociedade; classificadas com base em modelos médicos que enfatizavam a patologia e a necessidade de tratamentos e medicamentos. (...) Nos dias atuais, o mundo vive um redimensionamento de perspectivas e políticas que dão novo rumo a vida dessas pessoas.</p>	<p>69-70</p>	<p>Nota-se que o tema das diferenças quanto as capacidades motoras e cognitivas são contempladas e devem ser problematizadas no currículo. Trata-se de um avanço na questão da inclusão das diferenças</p>
<p>Educação escolar indígena</p>	<p>No Estado de Santa Catarina deverá considerar os Kaingang, os Xokleng ou Laklanõ, os Guarani e os Xetá como os principais grupos étnicos indígenas. (...) Com trajetórias históricas distintas, esses povos reafirmam-se em suas identidades, reivindicam o direito de ser diferentes, de possuir processos próprios de aprendizagem, com outras concepções espaço temporais, relações de trabalho, e, com base nestes pressupostos, reivindicam melhorias no atendimento às suas comunidades. (...) Esta escola (...) é um espaço coletivo, de práticas que promovam e garantam o fortalecimento das práticas e saberes "tradicionais", sem subtrair-lhes o direito a igualdade de oportunidades e exercício de seus direitos fundamentais.</p>	<p>74-75</p>	<p>Demonstra a consciência política dos povos indígenas, que reivindicam oportunidades e direitos de igualdade, sem abrir mão de suas identidades históricas e culturais. A proposta curricular reconhece a realidade da população autóctone na região compreendida pelo Estado de Santa Catarina, ao retratar os principais grupos étnicos indígenas do estado.</p>

<p>Sujeitos do campo</p>	<p>É inaceitável pensar a Educação do Campo desconectada das necessidades dos seus sujeitos, desrespeitando sua cultura, sua história e seus anseios de vivências e saberes. Ela deve ser construída com base na realidade local, como ferramenta para os estudantes nos processos de modificação da realidade e permanência no campo, com dignidade e qualidade de vida.</p>	<p>77</p>	<p>É necessário a tomada de consciência política e pedagógica que encaram os sujeitos do campo como inferiores aos da cidade: pensar a educação do campo para o campo, valorizando as especificidades locais são fundamentais. É inaceitável discursos reproduzidos por “professores e professoras” e pelos próprios “pais, mães ou responsáveis” em escolas do campo, que afirmem aos alunos e alunas que eles/elas precisam estudar para “ser alguém na vida”. Esta população vulnerável também foi contemplada.</p>
<p>Quilombolas</p>	<p>Deve considerar a memória coletiva, as referências ancestrais, a territorialidade, as línguas reminiscentes, os marcos civilizatórios, as práticas culturais, as tecnologias e formas de produção do trabalho, os acervos e repertórios orais, os festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país.</p>	<p>83</p>	<p>Contempla a comunidade quilombola de Santa Catarina. Estas comunidades são pouco conhecidas, mas existem no Estado. Logo, a proposta curricular mostrou-se atenta para esta população minoritária e vulnerável.</p>

Alteridade	Nas práticas escolares, a alteridade pressupõe o reconhecimento das diferenças pessoais, grupais ou culturais sem reduzi-las à compreensão de um eu, evitando assim processos de homogeneização das diferentes identidades que integram os espaços formativos (LEVINAS, 1980).	85	A arte de colocar-se no lugar do outro é fundamental para evitar discriminações e preconceitos e precisa ser exercitada diariamente, pois favorece a sensibilização. É importante ressaltar este princípio na educação básica.
Fortalecimento das identidades	A escola deve garantir a reafirmação das diferenças individuais e coletivas a partir do senso de pertencimento identitário e no combate ao racismo, machismo, homofobia, xenofobia e a todas as formas de discriminação, violências e intolerâncias.	87	O desrespeito as diferenças não surge no interior das escolas, mas certamente ali são reforçadas. Encontrar meios para que as diferenças existentes se complementem e convivam em harmonia é um desafio louvável, contemplado no documento.
Igualdade de direitos	A igualdade de direitos não pode ser confundida com a inclusão das minorias aos costumes e tradições hegemônicos, ao contrário, ao considerar todos estudantes e suas diferenças humanas, tornam-se necessárias a revisão e a reorganização curricular que considere que o sujeito, como cidadão pleno e integral, tem o direito de frequentar uma escola voltada para a diversidade e na diversidade, que oportunize convivências e vivências reflexivas em diversos espaços, tempos e grupos culturais plurais. (...) A igualdade de direitos pressupõe o direito à diferença.	89-90	garante a igualdade de oportunidade. Neste quesito é interessante perceber que comunidades e pessoas com maior grau de vulnerabilidade devem ser mais protegidas para que se igualem as oportunidades em meio a uma sociedade injusta e desigual. É um avanço assegurar a igualdade de oportunidade para que todos possam exercer seus direitos.

Fonte: Elaborado pelos/as autores/as (2015).

A necessidade de reformulação da Proposta Curricular em 2014, surgiu a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, as quais estabeleceram que:

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção 'transgressora', porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional (BRASIL, 2013, p. 25).

Pode-se considerar, que nesta revisão materializada da Proposta Curricular para a Educação Básica em Santa Catarina, o sentido da educação destinada aos múltiplos sujeitos, suas características físicas, culturais, étnicas, enfim, foram contempladas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência de um documento norteador do currículo da educação básica no Estado de Santa Catarina, cujas primeiras discussões iniciaram em 1988, vem sendo elaborado coletivamente ao longo de mais de 25 anos. A participação de representantes dos profissionais das diversas regiões de Santa Catarina e de diversas áreas do conhecimento mostrou-se promissora, uma vez que temas antes tidos como tabus tem sido incluídos. A relação entre sujeito, escola e sociedade, é um grande avanço para consolidar uma política de educação para todo o Estado que garanta o respeito às diferenças.

Observou-se que os temas alusivos ao gênero, diversidade sexual, diferentes práticas sexuais, relações étnico-raciais, igualdade de direitos foram contempladas. Entre os diferentes grupos populacionais mais vulneráveis e minoritários encontraram-se contemplados os grupos LGBT, pessoas do campo, quilombolas, indígenas, pessoas portadoras de necessidades especiais.

Considera-se que a Proposta Curricular para a Educação Básica de Santa Catarina, em sua última versão datada de 2014, trata da diversidade de maneira

complexa e atual, razão pela qual merece destaque. Contudo, restará saber se professores e professoras conseguirão ultrapassar suas crenças e valores e contemplar tais diretrizes apontadas no cotidiano de seu trabalho, a fim de que internalizem e contribuam com a construção de uma educação mais humana, justa e igualitária. Os desafios e o percurso para ter-se uma escola e uma escolarização que aceite as diferenças como ponto central são grandes, mas os passos estão sendo dados: seja na reformulação da proposta curricular, tal como no documento analisado, seja na educação permanente para os professores e professoras, tal como foi a proposta do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, da Universidade Federal do Paraná.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, v. 10.5. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CANEN, Ana. Universos Culturais e Representações Docentes: Subsídios para a Formação de Professores para a Diversidade Cultural. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 77, dez. 2001

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Educação: proposta do 2º Coned. Belo Horizonte, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Organização: BEAUCHAMP, Jeanete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

HENRIQUES, Ricardo; BRANDT, Maria E. A; JUNQUEIRA, Rogério Diniz; CHAMUSCA, Adelaide (Org). *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Disponível em http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad4_gen_div_prec.pdf

ITANI, A. Vivendo o preconceito em sala de aula in AQUINO, J.G (org). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. (pág. 119-134). São Paulo: Summus

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Políticas de educação para diversidade sexual: escola como lugar de direitos. In: *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres: Ed. UnB, 2009

LIONÇO, Tatiana. DINIZ, Débora. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In: *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres: Ed. UnB, 2009 (p. 47-71)

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte:

Autêntica, 2004b.

_____. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento. In: LOPES, Denilson et al. (Orgs.). *Imagem e diversidade sexual: estudos da homocultura*. São Paulo: Nojosa, 2004c.

MADUREIRA, Ana Flavia do Amaral. *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia. Brasília, 2007.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação, 2014.

TELLES, Edna de Oliveira. *O verso e o reverso das relações escolares: um olhar de gênero sobre o uso dos tempos em uma escola municipal da cidade de São Paulo*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Feusp, 2005.

VIANNA, Cláudia e UNBEHAUM, Sandra. *O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, 2004

SOBRE OS (AS) AUTORES (AS)

Roseclei Aparecida da Costa Petry

Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE campus de Marechal Cândido Rondon (1997-2001). Pós-graduada em nível de Especialização em Geopolítica e Educação Ambiental (Unoesc – 2003-2004), Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial (UFSC – 2007-2008), Gestão Escolar (UFSC – 2009-2010) e Gênero e Diversidade na Escola (UFPR - 2014-2016). Atualmente exerce a função de Assistente Técnico Pedagógica na Escola de Educação Básica Anita Brasileira - GERED Videira - SC. E-mail: roseclei_geo@hotmail.com

Fernando Hellmann

Graduado em Naturologia Aplicada pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2005). Mestre em Saúde Pública (2009) e Doutor em Saúde Coletiva pela UFSC, com período sanduíche em Centre de Recherche Medecine, Sciences, Sante et Societe - Paris, França (2014). É professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina, atuando no Departamento de Saúde Pública. É professor no Pós Graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável da UFPR Litoral. E-mail: hellmann.fernando@gmail.com



***PERCEPÇÕES DE
RESPONSÁVEIS,
EDUCADORES/AS E
ESTUDANTES DAS
ZONAS URBANA E
RURAL SOBRE AS
RELAÇÕES DE GÊNERO***

*Aline Perazzoli Buratto
Mônica Weiler Ceccato*

PERCEPÇÕES DE RESPONSÁVEIS, EDUCADORES/AS E ESTUDANTES DAS ZONAS URBANA E RURAL SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO

*Aline Perazzoli Buratto
Mônica Weiler Ceccato*

1 INTRODUÇÃO

Ainda há muito silêncio na escola quando a temática enfoca o assunto gênero na educação, isso ocorre devido a vários fatores e é preciso que os educadores e as educadoras sejam nutridos/as de conceituações teóricas e práticas pedagógicas para abordar os temas em questão.

A construção do conceito das relações de gênero precisa remeter à sua historicidade no sentido de buscar compreender os sentidos que tais relações adquirem ao longo da mesma.

Para Tamanini 2008 (p. 15)

“...o modo como nos tornamos homens e mulheres no mundo e aprendemos a cuidar ou a ensinar é uma construção da cultura e das relações sociais e depende das escolhas que a sociedade vai fazendo...”

A educação necessita de um olhar de reeducação no sentido de desmistificar mitos e preconceitos exigindo de cada profissional um constante aperfeiçoamento para acompanhar as transformações e evoluções sociais e se tornam de extrema importância para ampliar a compreensão e fortalecer a ação de combate à discriminação e ao preconceito.

A valorização do ser reconhecido como singular e o convívio coletivo e social são características que precisam estar presentes nas instituições educacionais.

Com este intuito, a Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, realizada em 2014, traz um de seus cadernos com o título de Diversidade como Princípio Formativo, constando o tema das Relações de Gênero presente, onde

consta a seguinte citação: “Ao se falar em gênero, não se fala apenas de macho ou fêmea, homem e mulher, a partir do olhar biológico. O gênero remete, também, a outros corpos”. (Proposta Curricular de SC, 2014, p. 59).

Este tema precisa ser amplamente debatido no ambiente escolar, por meio de oficinas, dinâmicas de grupo, debates e vivências, trazendo novos olhares e, conseqüentemente, novas posturas.

Um tópico que precisa ser abordado na escola se refere ao feminismo, conforme afirma Furlani (2011):

...possibilitou a crítica aos modelos de dominação e subordinação da mulher; demonstrou as desigualdades sociais entre homens e mulheres no acesso ao direito à educação, ao voto, ao patrimônio familiar, à justiça, ao trabalho, aos bens materiais, etc.; questionou a representação acerca do ‘ser mulher’ e do ‘ser feminino’; estudou o patriarcado, o machismo e mostrou o caráter de construção social e cultural dessas representações numa sociedade que é machista, misógina e sexista. (FURLANI, 2011, P. 58-59).

A família é o primeiro contato com o mundo exterior que a criança terá, e será esta instituição que apresentará a ela os modelos de homem e mulher, suas características, formas de agir, vestuário, sendo estes os modelos que serão seguidos para a construção das suas referências de gênero.

A partir do momento em que a criança é inserida no ambiente escolar, já traz consigo os modelos de ser menino e ser menina, cabendo aos educadores e educadoras a ampliação desta visão com objetos e situações que proporcionem a equidade de gênero.

A escola precisa perceber que a diversidade não é um problema e demanda respeito, se configura em um diferencial e os educadores e educadoras devem estar atentos compreendendo cada sujeito em sua especificidade.

A diversidade precisa ser encarada como uma riqueza cultural e deixar de lado o conceito de que o ser diferente precisa, necessariamente, ser inferior e discriminado/a.

Para Auad (2014, p. 31): “...a escola é percebida como um espaço especialmente marcado pelas relações de gênero”.

As questões de gênero são temas recorrentes na atualidade e urgentes em ampliação de percepções até hoje vigentes por parte de responsáveis, estudantes e educadores/as.

As relações existentes entre homens e mulheres continuam sendo marcadas pelo domínio do sexo masculino sobre o feminino, em que as mulheres precisam se tornar as submissas e a serviço de seu marido.

Com o advento das correntes feministas esse quadro passou a se modificar, onde as mulheres passaram a reivindicar direitos até então destinados somente aos homens.

Enquanto instituição promotora da educação em uma área de abrangência de sete municípios vê-se, nesta pesquisa, uma oportunidade ímpar em ampliar a atuação com os membros das comunidades escolares de Ensino Médio de abrangência da 9ª Gerência Regional de Educação de Videira-SC. Sendo assim, será oportunizado um novo olhar aos responsáveis, educadores/as e estudantes de uma escola de Tangará-SC, no que se refere às questões de gênero, sabendo que a escola possui como missão principal a formação de agentes críticos.

Esta formação mencionada acima não se refere somente aos conhecimentos científicos oriundos das áreas do conhecimento, mas também aos conhecimentos relacionados às questões transversais, neste caso, em especial, as relações de gênero.

Embora não seja possível intervir de forma imediata nessas aprendizagens no contexto familiar e na comunidade, a escola necessita ter consciência de que sua atuação não é neutra. Educadores e educadoras precisam identificar o currículo oculto que contribui para a perpetuação de tais relações. A escola tem a responsabilidade de não contribuir para o aumento da discriminação e dos preconceitos contra as mulheres e contra todos aqueles que não correspondem a um ideal de masculinidade dominante. (BARRETO, ARAÚJO, PEREIRA, *et. all* (2009, p. 50).

A presente pesquisa teve como objetivo geral identificar a percepção de responsáveis, educadores/as e estudantes das zonas urbana e rural em relação às questões de gênero e como objetivos específicos caracterizar a realidade em que a pesquisa foi realizada, aplicar um questionário com questões abertas e fechadas a responsáveis, educadores/as e estudantes do Ensino Médio das zonas urbana e rural e realizar um comparativo entre as respostas obtidas dos e das entrevistadas da zona urbana com os/as da zona rural.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi exploratória de cunho qualitativo com a aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas.

O questionário foi aplicado na sede de uma escola do município de Tangará situada na zona urbana da cidade, e na extensão da mesma que se localiza na zona rural.

A 9ª Gerência Regional de Educação se situa no município de Videira-SC e atende 21 escolas de Ensino Fundamental e Médio, inclusive Educação de Jovens e Adultos, em sete municípios, a saber: Arroio Trinta, Fraiburgo, Iomerê, Pinheiro Preto, Salto Veloso, Tangará e Videira.

Das escolas citadas treze delas oferecem o Ensino Médio, destas, optou-se por entrevistas em uma de Tangará por possuir uma extensão na zona rural, que permitiria comparação com os/as entrevistados/as da zona urbana.

A escola selecionada para este trabalho está localizada no centro da cidade de Tangará-SC e pertence a rede Estadual de Ensino, cujo "Ato de Criação" é de 24.01-63/65. Sua autorização se deu pelo Parecer CE nº 140/74 e foi reconhecido através do Decreto nº 19.190 de 08 de março de 1983.

No ano de 2015 a escola contou com 12 turmas de Ensino Médio, três delas pertencentes a Extensão criada no ano de 2003 localizada na comunidade do Passo da Felicidade na zona rural, totalizando 317 alunos.

O questionário foi aplicado nos meses de outubro e novembro de 2015, onde 146 pessoas responderam a entrevista, sendo que a pesquisadora realizou visitas em todas as turmas da escola escolhida explanando sobre a pesquisa e solicitando auxílio dos mesmos em responder o questionário que foi aplicado com as e os responsáveis, as educadoras e educadores e com estudantes masculinos e femininos.

Desta forma, buscou-se saber: Qual a percepção de responsáveis, educadores, educadoras, e estudantes masculinos e femininos das zonas urbana e rural em relação às questões de gênero?

Buscando um norte mais delimitado para o andamento da pesquisa foram elaboradas algumas questões, sendo elas: como as relações de gênero ocorrem na zona urbana e rural; qual é a percepção das e dos responsáveis pelos/as estudantes, dos/as educadores/as e dos/as estudantes das zonas urbana e rural no que se refere às relações de gênero?

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O questionário foi composto por 16 questões o qual foi elaborado em um programa de computador e enviado via e-mail e redes sociais. Contando com o auxílio do professor da Sala Informatizada muitos alunos e alunas responderam no ambiente escolar mesmo, outros/as optaram por responder em suas casas, em alguns casos utilizou-se a forma impressa para que os/as alunos/as levassem aos seus responsáveis.

38

As questões de número 1 a 5 foram questões objetivas, as quais solicitavam a localização da escola, sendo 72 entrevistados/as da zona urbana e 74 da zona rural, destes/as foram 10 responsáveis, 18 educadores/as e 118 estudantes, sendo 87 do sexo feminino e 59 do sexo masculino, totalizando 146 questionários respondidos, as questões seguintes solicitavam a escolaridade e a idade e que não serão utilizadas como dados necessários para a análise.

3.1 Percepções sobre o feminino e o masculino

As percepções sobre o que é ser mulher e o que é ser homem, frequentemente vêm carregadas de sentidos que são apreendidos no âmbito familiar, o que estabelece diferenças entre um e outro.

As características destacadas para o homem foram o caráter, a responsabilidade, a educação, a honestidade, a inteligência, a força física, a proteção e o companheirismo, além de ter personalidade, ser gentil e ter atitude.

Além destas características, na zona rural foram destacadas o machismo, a brutalidade e ter que gostar de mulheres, e três entrevistados/as destacaram que os homens não demonstram muito os sentimentos. De acordo com BARRETO, ARAÚJO, PEREIRA, *et. all* (2009, p. 49): “deve ser estimulado nos meninos que sejam carinhosos, cuidadosos, gentis, sensíveis e expressem medo e dor. Quem disse que “homem não chora?”.

Ser mulher em nossa sociedade atual remete a fragilidade, ao cuidado por ser a geradora, a delicadeza, o cuidado com os filhos, com a casa e os afazeres domésticos e estas mesmas características foram destacadas pelos entrevistados.

Além destas mencionadas, na zona rural foram ressaltadas a beleza, o uso de acessórios e maquiagem e o feminismo. Destaca-se uma em especial: “tem que gostar de homens, lógico também”, um sinal evidente de que a regra da heteronormatividade ainda é muito presente no meio rural principalmente.

Nesta questão pode-se perceber que na zona urbana destacou-se características relacionadas aos cuidados com a casa e na zona rural enfatizou-se a beleza feminina.

Após a definição de ser homem e mulher para cada entrevistado, questionou-se sobre como cada um se definia enquanto homem e mulher e obtivemos como mais citadas na zona urbana a responsabilidade, a sinceridade, o companheirismo e as características físicas e na zona rural ser trabalhadora, responsável, cuidadosa, humilde e educada.

3.2 Tratamento dado aos meninos e meninas na escola

Alguns entrevistados/as destacaram que na escola meninos e meninas são tratados de maneira diferente em relação aos assuntos, dependendo do sexo são denominados incapazes de exercer algumas tarefas. As meninas são consideradas mais estudiosas e frágeis e os meninos são mais respeitados e tem mais liberdade. Mas a maioria respondeu que todos são tratados de forma igual, com respeito, os conselhos dados aos meninos são dados também às meninas e estão dispostos igualmente frente ao que precisar.

As diferenças percebidas entre os sexos, em razão da existência das relações de gênero, são organizadoras do espaço social, ou seja, o fato de as meninas e as moças serem consideradas mais quietinhas e de os meninos e rapazes serem vistos como os mais bagunceiros é levado em conta na hora de decidir quem vai sentar com quem e em quais lugares da sala. (BARRETO, ARAÚJO, PEREIRA, *et. all*, p. 94).

Esta constatação é perceptível na disposição da sala, onde os grupos de meninos e meninas são distribuídos de forma a equilibrar o ambiente escolar, evitando, assim, na concepção de educadores/as, a dispersão das meninas por parte do comportamento indisciplinado dos meninos.

3.3 Tratamento dado a meninos e meninas na sociedade

Nossa sociedade atual ainda é definidora de padrões que devem ser seguidos por homens e mulheres, mesmo o discurso defendendo a igualdade para todos e todas, na prática isso não ocorre de forma efetiva, o que pode ser comprovado nas falas obtidas.

A maioria destacou que todas as pessoas são tratadas igualmente e podem expressar suas opiniões, mas algumas expressaram que são tratadas de maneira

diferente em relação ao salário, ao mercado de trabalho, direitos humanos e na seleção de empregados/as. De acordo com a sociedade a mulher deve cuidar da casa, dos filhos e não devem fazer o trabalho dos homens. Ainda se ensina aos meninos que eles têm mais direitos do que as meninas, mulheres são tratadas com mais indiferença e inferioridade, o homem é ainda um ser mais dominante, mulheres sofrem preconceitos no trânsito, o que denota que machismo ainda é muito forte em nossa sociedade.

Na questão de relacionamentos destaca-se a seguinte fala: “se for homem pegador é galã”, “se for mulher, piranha e prostituta”.

(...) ainda assim exige-se da moça: • Que se guarde o máximo possível, retardando a iniciação sexual; • Que seu leque de experimentação sexual seja reduzido, não chegue próximo ao dos homens, para não serem chamadas de “galinhas”; • Que não seja “atirada”, embora a mídia ressalte a sensualidade dos corpos femininos; • Que tenha o casamento e a maternidade como horizonte próximo. Por outro lado, do rapaz exige-se: • Que antecipe o máximo possível a primeira experiência sexual; • O prazer de reunir múltiplas experiências sexuais, às vezes simultâneas; • Um apetite sexual intenso como prova de sua virilidade, estimulada desde pequeno por homens próximos a ele quando apontam o corpo de mulheres na TV ou nas ruas; • Certo desprezo pelo cultivo dos sentimentos amorosos. (BARRETO, ARAÚJO, PEREIRA, *et. all*, p. 52).

3.4 Vantagens e desvantagens em ser homem e mulher

De uma maneira geral, ser homem apresenta mais vantagens do que ser mulher, e isso se reflete em várias esferas da sociedade e que os/as entrevistados/as destacaram bem.

Como vantagens de ser homem apresentou-se que manda e faz o que quer, mais beneficiado pela sociedade, corajoso, não tem tanto compromisso quanto a mulher, mais independência física e financeira, tem mais liberdade, mais respeitado na sociedade, mais opções e vantagens no mercado de trabalho, mais fortes fisicamente, não passam por situações como menstruação, parto, TPM, gravidez, não ter obrigação com os serviços domésticos, poder trabalhar em qualquer turno com mais tranquilidade, melhor colocação no setor do trabalho, menos preconceito, mais resistentes a sentimentos.

As desvantagens levantadas foram: trabalhar muito, ser violento, achar

que tem que ser mais forte que as mulheres, não poder gerar um filho, ficam com os trabalhos mais pesados, fazer a barba todos os dias, assumir muitos deveres; muitos homens assumem o papel de dona de casa e são interpretados de forma errada; querer mandar em tudo, menos sensibilidade para entender o semelhante, as responsabilidades de uma casa dependem muito mais do homem, compromisso de manter a família financeiramente, pertencer a um grupo considerado machista, não tem benefícios no emprego, não tem benefícios quando se tornam pais, trabalham mais com o corpo o que os fragiliza em menos tempo, ser corajoso, suar muito, não sabem mentir para as mulheres sem serem descobertos, a mulher gasta seu dinheiro, quando é rejeitado fica triste, não se preocupam muito, não é cuidadoso com o que faz, não poder se embelezar, faz somente uma coisa por vez, não chorar, mais bruto, não ser tão fiel, mais atrapalhado.

É preciso destacar a seguinte frase: “Não vejo desvantagens, se ambos assumirem suas responsabilidades juntos. Mas vemos na sociedade a carga que cai nas costas das mulheres para com a criação e cuidado de suas proles, pois os pais não tem a responsabilidade de ajudar a cuidar assim como teve na hora de fazer”.

Estas são responsáveis por gestar, parir e criar os filhos e pelos serviços de manutenção doméstica, enquanto os homens se voltam tradicionalmente para o provimento da casa, ou seja, para a mediação entre o mundo privado e o público. (BARRETO, ARAÚJO, PEREIRA, et. all ,, 2009, p. 58).

Em relação a mulher como vantagem principal foi a de ser mãe, sensível, independente, força de vontade, poderosa, a responsabilidade de educar os filhos, poder se produzir (beleza), pode ficar em casa se quiser, sinceridade, trabalhos mais leves, delicadas, poder de convencimento, ganhar discussões, há um dia internacional só pra você, tem o amor dos filhos pra sempre, não precisa se preocupar no processo de conquista, bonita por natureza, amadurece mais rápido que o homem, facilidade de se comunicar, consegue vantagens em alguns lugares, não são obrigadas a servir ao exército, são tratadas com mais delicadeza, não tem barba, manda em tudo em casa, conseguir tudo o que quer, ser organizada, poder da sedução, protetora, cuidadosa, persistente e acreditar nos objetivos, não precisa correr atrás de homem, espaço na sociedade tendo seus direitos, ter que manter a casa, trabalha pouco, gasta muito, mais sensibilidade do que o homem, mais adorada pelos filhos, mais charmosa, amadurece antes que o homem, mais dócil, mais responsável, benefícios no emprego, mais caprichosa, poder se cuidar se embelezar, sábia, decididas, realizar várias coisas ao mesmo tempo com disciplina, se aposenta antes, poder

de convencimento, mais paciente, mais dedicada, opinião bem formada sobre diversos assuntos, ter força de vontade, inteligentes, companheiras, tem o amor dos filhos pra sempre, a maioria das indústrias de cosméticos são voltadas para elas, a maquiagem ajuda a melhorar as imperfeições, tem um dia internacional só delas, possui uma mente mais aberta, mais compreensiva, conseguir fazer as mesmas coisas que o homem, mais feliz, ser fiel, amável, meiga, gentil, adorável, protetora.

Como desvantagens das mulheres destacam-se: ser vista como sexo frágil, as mulheres não podem fazer muita coisa que querem fazer, discriminação salarial, preconceito contra a mulher, não estar protegida, casa, filhos, força física menor, menstruar, TPM, sofre no parto, cólicas, desrespeito, engravidar, preconceito, sofre assédio/abuso sexual, se descontrola emocionalmente muito facilmente, fazer todo o trabalho doméstico sozinha, desrespeito pela sociedade, inferioridade por vivermos num mundo ainda machista, depender muito do marido, sexo frágil, mais dominada, menos trabalho, dores na gravidez, sofrem assédio sexual, se descontrola emocionalmente muito facilmente, desvalorização em várias áreas, tem homens que não entendem elas, cuidados com o corpo mais trabalhosos, impaciência dos homens.

Mesmo com tantas dificuldades uma das entrevistadas coloca que “o prazer de ver direitos adquiridos ao longo da história nos dá esperança de não desistir e acreditar que vai ficar melhor” e outro coloca: “não há vantagens e nem desvantagens, pois estamos num século onde tudo pode e cada um exerce o seu papel e tem seu objetivo”.

3.5 Diferenças entre homens e mulheres

Em relação as diferenças entre homem e mulher estas afetam na medida em que o homem manda mais que a mulher, desigualdade salarial, as mulheres se sentem incapazes muitas vezes perante a sociedade, valorização de homens em alguns trabalhos (mecânico), valorização de mulheres em alguns trabalhos (doméstica), em separações, preconceito, muitas vezes financeiramente e emocionalmente, um quer ser melhor que o outro. Não ter direitos iguais, as mulheres são o sexo frágil, preferências diferentes, em relação as oportunidades de emprego as mulheres são prejudicadas, na situação financeira, desequilíbrio de opiniões e ações, ajudar na realização das tarefas da casa, todos são capazes igualmente, mas perante a sociedade não podem competir igualmente,

Destacamos as seguintes falas: “por sermos mulheres os homens nos tratam como se fôssemos bonecas e podemos quebrar a qualquer hora, e por eles ser homens achamos que eles suportam tudo”, “muitas vezes os homens não

entendem o ponto de vista das mulheres, tem que aprender a conviver com isso”.

3.6 Tarefas femininas e masculinas

As tarefas exercidas por homens e mulheres foram, por muito tempo, definidoras de comportamentos e do que era permitido para um e para outro, (...) é frequente haver uma adesão maciça das mulheres às carreiras existentes nas ciências sociais (...) ou humanas (...). Essas profissões são tradicionalmente voltadas para o ensino e o cuidado do outro, atributos tidos como femininos. (BARRETO, ARAÚJO, PEREIRA, *et. all*, 2009, p. 53).

43

Em relação a ser homem e exercer funções de mulheres, destacou-se tanto na zona urbana quanto na rural que os serviços domésticos podem ser exercidos por homens também e em seguida apresentou-se cabeleireiro, pedagogo, enfermeiro, esteticistas, cuidar dos filhos, fazer o mercado, produtor de moda, modelo, padeiro, balconista, bailarino, maquiador, manicure, professor, secretário, balconista, menos carregar o filho na barriga, enfermagem, bailarino, maquiador, manicure, professor, secretário, balconista, menos carregar o filho na barriga, enfermagem, estética, pais que fazem o papel de mãe, se o homem tiver objetivo e foco consegue, homem faz tudo, sendo responsável, sabendo que hoje não se pode dizer que essa é função do homem e aquela é da mulher.

Mesmo assim ainda encontramos alguns entrevistados que colocam que o homem não pode exercer funções de mulheres como os serviços domésticos, somente caso ela não esteja presente.

Em relação a ser mulher e exercer funções de homens tanto da zona urbana quanto da rural alguns entrevistados/as ressaltaram que não é possível, pois “mulheres são fracas e tem medo de quebrar a unha, por que muitos serviços de homens as mulheres não exercem por que são considerados serviços pesados e que não é recomendável em algumas situações, a natureza do homem o privilegia então não é possível fazer certas coisas com a força pois o corpo não é tal como o do homem”.

Mas a maioria colocou que podem sim e apresentaram exemplos: frentista, mecânica, agricultura, professora de educação física, motorista, engenheira, serviços pesados, operária, fazer motocross, cargos políticos, motoristas de veículos pesados, jogar futebol, administrar os bens materiais da família, exército, marinha, policial, taxistas, atividades laborais, pilotar moto, praticar os mais variados tipos de esportes, construção civil, delegadas, respeitar a questão física, serem amigos, não maltratar um ao outro, responsáveis pela família, cuidado de fazer ao outro o que gostaria que fosse feito à você, saber ceder

mas ao mesmo tempo dar opinião, saber usar da sabedoria e não da força para resolver problemas na relação pessoal e interpessoal, eletricista, assumir o papel de pai, borracheiras, soldadas, técnicas, bombeira, soldadoras, serviço de casa e trabalhamos fora.

Em falas como esta: “seria ignorância e machismo dizer que não, pois pessoas são capazes de tudo, indiferente de ser homem ou mulher”, “as mulheres podem lutar, brigar, não que seja algo bom, mas podem, o que elas quiserem”, mesmo os indivíduos demonstrando uma visão menos machista, ainda percebe-se que é uma questão cultural e que ainda há muito a desenvolver em relação a diminuição de preconceitos.

3.7 Relação entre homens e mulheres

As relações entre homens e mulheres talvez seja a questão primordial de todo o trabalho, pois aqui foi possível identificar como esta relação vem ocorrendo, o que traz indícios da percepção de cada entrevistado/a, indicando qual o caminho a ser seguido pelos/as educadores/as com vistas a reduzir desigualdades e discriminações ainda presentes.

Como características de uma relação dentre homens e mulheres a maioria dos/as entrevistados/as colocou que deve ser amigável (se entender, compreender o outro), igualitária, mais unidos, respeito de ambas as partes, harmônica, companheirismo, solidariedade, educação, sincera, sem disputas de poder, sem ninguém interferir um na escolha do outro, fazer coisas que os dois gostam, manter uma relação com atitude, dar uma boa educação aos seus filhos, respeitando opiniões e a vivência de cada um com muito amor e diálogo.

Destacam-se: “uma relação em que apesar das discussões, haja sempre o perdão entre ambos”, “um deve colaborar com o outro de forma que venha a somar respeitando as limitações de ambos os sexos, edificando as potencialidades e nunca de forma opressora”, “responsáveis pela sua família, dar educação e vida digna para os filhos”, “estamos no mundo para somar, aprender evoluir, e isto não faz sozinho”, “fazer ao outro o que gostaria que fosse feito a você, saber ceder mas ao mesmo tempo dar opinião, usar a sabedoria e não a força para resolver problemas na relação pessoal e interpessoal”.

Tais questões levantadas nos levam concluir que a relação entre homens e mulheres já está bem mais desenvolvida do que em tempos atrás quando o homem era visto como o ser supremo e a mulher designada para servi-lo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluir com a aplicação do questionário que tanto na zona urbana quanto na zona rural os conceitos relacionados a gênero já estão bem desenvolvidos e aprimorados, salvo algumas exceções, em grande parte por falas dos/as estudantes da zona urbana em que ainda se percebe a desvalorização e o machismo em relação às mulheres.

Devido a um número reduzido de responsáveis e educadores/as que responderam o questionário, a maioria das percepções foram obtidas das respostas dos estudantes, sendo assim, sugere-se um retorno a unidade escolar com um projeto de aplicação de dinâmicas de grupo sobre a temática.

Pois, de acordo com BARRETO, ARAÚJO, PEREIRA, *et. all*, (2009, p. 49): “Se quisermos contribuir para um mundo justo em que haja equidade de gênero, devemos estar atentos para não educarmos meninos e meninas de maneiras radicalmente distintas”.

E este trabalho precisa estar pautado em autores que buscam romper com a desnaturalização do que está posto, com atitudes tidas como as únicas corretas de que o local de meninas e meninos precisam estar definidos já em sua concepção e a escola tem grande responsabilidade no processo de formação de futuros/as cidadãos e cidadãs, ao desnaturalizar e desconstruir as diferenças de gênero, questionando as desigualdades daí decorrentes. (BARRETO, ARAÚJO, PEREIRA, *et. all*, 2009, p. 59).

Fica aqui o compromisso de retornar à escola para a realização de oficinas com educadores/as e estudantes, estendendo o trabalho nas reuniões de responsáveis; são sugestões para as escolas trabalharem o referido tema, atendendo assim ao que o trabalho se propôs inicialmente de ampliar as percepções em relação à temática.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. Igualdade de gênero e co-educação: reflexões necessárias para a construção da democracia. In: Jamil Cabral Sierra; Marcos Claudio Signorelli. (Org.). Diversidade e educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia. 1ed. Matinhos: UFPR, 2014, v. 1, p. 31-48

46

BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais, livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual na Sala de Aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica. 192 p. 2014.

SARTORI, Ari José; BRITO, Néli Suzana (org). Gênero na educação: espaço para a diversidade. Florianópolis: Genus, 2008

SOBRE AS AUTORAS

Aline Perazzoli Buratto

Possui Mestrado em Educação pela UNOESC (Joaçaba). Especialização em Coordenação pedagógica (UFSC). Graduação em Educação Física – Faculdades Reunidas de Administração, Ciências contábeis e Econômicas de Palmas. Especialização em Lazer pela UEL (Londrina). Graduação em Pedagogia pela UNOESC (Videira). Especialização em Gênero e Diversidade na Escola pela UFPR (Pólo de Blumenau). E-mail: alineperazzoli@yahoo.com.br

Mônica Weiler Ceccato

Docente da Universidade Regional de Blumenau. Mestre em Engenharia de Produção na Gestão da Qualidade e Desenvolvimento de Produtos e Processos (UFRGS). Especialista em Fisioterapia Dermatofuncional (INSPIRAR). Especialista em Educação Física (UNIJUI). Fisioterapeuta (PUC/PR). Participa do Núcleo de Políticas Públicas da Universidade Regional de Blumenau (NPP/FURB). E-mail: monicaweilerceccato@gmail.com.



**O CUIDAR DA
SAÚDE: DIFERENÇAS
ATITUDINAIS DOS(AS)
DOCENTES DE UMA
ESCOLA PÚBLICA DE
SANTA CATARINA**

*Ana Gabriella Barros de Lima
José Francisco Gontan Albiero*

O CUIDAR DA SAÚDE: DIFERENÇAS ATITUDINAIS DOS(AS) DOCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SANTA CATARINA

50

*Ana Gabriella Barros de Lima
José Francisco Gontan Albiero*

1 INTRODUÇÃO

O cuidar da saúde configura-se como um ato mais feminino do que masculino. Isso se deve ao contexto histórico, social e cultural, construído por homens e mulheres, que associavam ao feminino à ideia de fragilidade, vulnerabilidade e inferioridade fossem elas de ordem física, intelectual, emocional e/ou social. Já os homens, que “desde os primórdios, apresentavam uma supremacia, percebendo-se como ser invulnerável, o qual foi ensinado a não chorar e a reprimir suas emoções, colocando a masculinidade como sinônimo de virilidade”, passaram a ter um olhar diferenciado para aspectos relativos à saúde apenas nas últimas décadas (CAVALCANTI *et al*, 2014).

Segundo dados Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010, as mulheres eram maioria, representando um percentil de 51% da população brasileira. O Ministério da Saúde, através da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher afirma que, além de ser maioria, a população feminina é a que mais procura o Sistema Único de Saúde (SUS) (BRASIL, 2004). A busca se dá, sobretudo, com fins preventivos (Atenção Primária de Saúde – APS).

No tocante à população masculina, a ideia de invulnerabilidade reflete-se na busca pelos serviços de saúde apenas diante da constatação de uma doença pré-existente (a procura ocorre, principalmente, no nível de atenção terciário), e nos altos índices de morbimortalidade, representando um problema de saúde pública.

A Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem – PNAISH

(BRASIL, 2008), instituída em 2009, vem ganhando destaque e sendo assunto de interesse por parte daqueles que fazem as Políticas de Saúde Pública no Brasil. Após estudos que enfatizam as dificuldades da população masculina em buscar os serviços de saúde, principalmente os relativos ao aspecto preventivo, o tema ganhou visibilidade e passou a receber atenção especial e diferenciada.

Segundo o PNAISH, dois fatores estão vinculados à diminuída busca preventiva aos serviços de saúde: os socioculturais e os institucionais.

A compreensão das barreiras socioculturais e institucionais é importante para a proposição estratégica de medidas que venham a promover o acesso dos homens aos serviços de atenção primária, que deve ser a porta de entrada ao sistema de saúde, a fim de resguardar a prevenção e a promoção como eixos necessários e fundamentais de intervenção (BRASIL, 2008, p.6).

Dentre os muitos fatores que influenciam na debilidade da saúde, como aspectos biológicos, sociais (condutas de risco), encontram-se os decorrentes do desempenho das atividades laborais. O trabalho que para uns é sinônimo de prazer, pode para outros pode ser sinônimo de adoecimento, sofrimento (DEJOURS, 2011; FRANCO, 2011).

A categoria profissional docente, por exemplo, é alvo de doenças físicas e, como trazem muitos estudos, de doenças mentais. No exercício de suas funções, aspectos como o baixo reconhecimento, baixa remuneração, desinteresse e desrespeito dos(as) estudantes e colegas de profissão, além das diversas atribuições trazem inúmeras consequências à saúde deste público, tornando os afastamentos e desistências da função algo frequente (STOBÁUS, C., MOSQUERA, J., & SANTOS, B., 2007; BATISTA, 2015).

“O trabalho docente é marcado pela constituição de lutas que promovem mudanças importantes no cenário da educação, a partir da implementação e disseminação de novas ideias, que caracterizam uma roupagem diferenciada no ensino. Porém, o cenário educativo brasileiro ainda apresenta quadro deficitário no que se refere às questões relacionadas à saúde dos professores e às condições de trabalho, formação prática e profissional docente do ensino público” (MARIANO; MUNIZ, 2006).

Lançar um olhar voltado para tríade gênero, saúde e docência, passou a ser o foco desse trabalho. A análise de como professores e professoras tem cuidado da sua saúde é essencial para que na sua vida o aspecto qualitativo esteja presente.

A identificação dos fatores de risco oriundos da atuação profissional, e da forma como os(as) docentes estão buscando prevenir doenças e promover saúde é de extrema importância. A compreensão dos aspectos que influenciam a não busca, principalmente por parte da categoria masculina, aos serviços de APS, tende a estimular a apresentação de programas que venham contribuir no cuidado com a saúde, e diminuir/eliminar esse problema que já atingiu a ordem da saúde pública.

2 METODOLOGIA

Este trabalho teve como o objetivo principal identificar os fatores que influenciam o cuidado com a saúde e a busca aos serviços de saúde pelos(as) docentes. Buscou ainda, descrever quais os maiores impactos da atividade laboral na saúde dos(as) docentes, identificando quais as doenças ocupacionais que estão mais vulneráveis, e analisar se as questões de gênero influenciam na busca de tratamento e ações preventivas nos serviços de APS. Configurou-se a partir de um estudo empírico, de caráter transversal, descritivo e analítico, com abordagem quanti-qualitativa (MINAYO; SANCHES, 1993).

No tocante a pesquisa qualitativa, a escolha desta abordagem justificou-se para fins de se aprofundar no universo dos significados e dos fenômenos humanos, implicando uma partilha com os elementos constituintes dos objetos de pesquisa, tais quais, locais, pessoas e fatos (MINAYO, 1994; CHIZZOTTI, 2008; CRESWELL, 2010). Assim, a partir dela procurou-se a existência ou não de problemas na saúde de professores e professoras decorrentes ou não da sua atuação profissional, se esse público cuida da saúde da mesma forma, e como o fazem.

No que compete à abordagem quantitativa, esta se define no estudo pela necessidade de quantificação e análise de alguns dados de forma objetiva e precisa (RICHARDSON, 1989 *apud* DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008; CRESWELL, 2010).

Para o alcance dos objetivos propostos, entre os meses de outubro e novembro de 2015, foram aplicados questionários sócio-demográficos e entrevista do tipo semi-estruturada, para docentes de uma escola pública da Rede Federal de Ensino de Santa Catarina. A amostra foi composta por 10

docentes.

Os objetivos do estudo, as condições para realização e de participação foram apresentadas aos interessados(as) por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A análise dos dados qualitativos foi baseada na Análise de Conteúdo. Este é um tipo de análise das comunicações que visa garantir a imparcialidade objetiva, adotando normas sistemáticas para fins de serem extraídos os significados ou significantes lexicais por intermédio dos elementos de um texto, possibilitando a inferência de conhecimentos que sejam relativos aos elementos inferidos das mensagens (BARDIN, 1977; CHIZZOTTI, 2008).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os(as) participantes desse estudo atuam ministrando disciplinas para o ensino médio e técnico integrado ou subsequente, além do ensino superior. Todos possuem carga horária de trabalho semanal de 40 horas, com dedicação exclusiva.

No tocante ao perfil dos(as) entrevistados(as), 5 eram do gênero masculino, e 5 do gênero feminino; a faixa etária variou entre 29 e 51 anos, e o estado civil "casado(a)" foi predominante. Quanto a formação profissional, titulação acadêmica, área e tempo de atuação, identificou-se formações, atuações e titulações diversas, conforme tabela abaixo.

Tabela 1. Informações Gerais sobre os(as) docentes

ENTREVISTADO	FORMAÇÃO	TITULAÇÃO	ÁREA ATUAÇÃO	TIPO DE ENSINO	TEMPO DE ATUAÇÃO
Entrevistado 1	Agronomia	Pós-Doutorado	Fruticultura	Técnico e Superior	30 anos
Entrevistado 2	História	Mestrado	História	Básico	26 anos
Entrevistado 3	Agronomia	Doutorado	Produção Vegetal	Superior	19 anos

ENTREVISTADO	FORMAÇÃO	TITULAÇÃO	ÁREA ATUAÇÃO	TIPO DE ENSINO	TEMPO DE ATUAÇÃO
Entrevistado 4	Letras	Doutorando	Português	Básico	28 anos
Entrevistado 5	Farmácia	Doutorado	Ciência dos Alimentos	Técnico	10 anos
Entrevistado 6	Agronomia	Doutoranda	Fruticultura	Técnico	2 anos
Entrevistado 7	Ciências Sociais	Doutorado	Agroecologia	Técnico	18 anos
Entrevistado 8	Agronomia	Doutorado	Produção Vegetal	Técnico	5 anos
Entrevistado 9	Medicina Veterinária	Mestrado	Zootecnia	Técnico	2 anos
Entrevistado 10	Geografia	Doutorado	Ciências Humanas	Básico	25 anos

Fonte: autores (as), 2016.

Buscando identificar o que os(as) entrevistados(as) tem feito para cuidar da sua saúde, a maior parte destes associa esses cuidados a realização de atividades físicas, alimentação, realização de exames e busca por profissionais de saúde específicos ao gênero e idade (ginecologista e urologista).

“Me alimento normalmente, como muito vegetal, nada de carne gordurosa... e pratico esportes, jogo futebol, caminho... Mais acompanhamento médico. Faço exames todo ano, exames de sangue, todos exames relativos à minha idade, que são exames preventivos de próstata e exames rotineiros... frequência cardíaca, exames cardiológicos, eu realizo sempre, além de exames oftalmológicos” (Entrevistado 3).

“Anualmente eu vou a ginecologista, faço os exames que são recomendados... Eu procuro sempre fazer check-ups, esses check-ups condizentes com a idade” (Entrevistada 5).

Tomando a ideia do cuidar da saúde, Ballarin *et al* (2010) afirma que para

o senso comum, esse cuidado se associa à perspectiva do indivíduo prestar atenção ou ser encaminhado para um determinado tratamento. Os autores comentam que, em um sentido mais amplo, o “cuidado”, vem ser sinônimo de vigilância contínua, zelo, diligência.

Apesar da conduta preventiva de alguns, a busca de alguns(as) docentes, por serviços e profissionais da área de saúde se dá, na maior parte das vezes, quando sentem que algo não vai bem. Alguns mantem uma rotina de consultas e exames, após terem sentido algo ou por problemas de saúde decorrentes de histórico familiar.

“Na maioria dos casos quando você sente que algo não vai bem... Eu devia preventivamente buscar, fazer os exames pra ver como é que tá a questão de sangue, saúde e tal, mas na maioria dos casos é quando acontece alguma coisa” (Entrevistado 2).

“Geralmente, quando eu sinto que algo não vai bem... Mas, como te falei, cardiologista e urologista eu procuro todos os anos. Mesmo porque tenho histórico na família de problemas cardiológicos” (Entrevistado 4).

“É muito difícil eu ir em médico, se eu for é porque eu não tô bem” (Entrevistada 9).

Como aponta Figueiredo (2005), quando a busca por auxílio médico se dá mediante o surgimento de uma doença, isso acaba por inviabilizar as ações em saúde no âmbito da prevenção, propostos pelos serviços de APS.

A maioria dos(as) entrevistados(as) acreditam que o exercício docente tende a interferir diretamente na sua condição física e/ou mental. Um docente (gênero masculino) do ensino técnico atribuiu o problema de câncer de pele à sua atuação. Como trabalha por muito tempo em aulas práticas, com exposição direta ao sol, foi diagnosticado com esse problema, estando atualmente em tratamento. Uma outra entrevistada relatou a somatização do estresse decorrente, segundo ela, do ato de lecionar, que originou um processo de enxaqueca, antes inexistente.

Identificou-se de forma recorrente nos relatos, problemas relativos à voz, coluna e estresse. O desgaste da função do exercício da docência, e o impacto na saúde mental, pode ser percebido nos relatos abaixo:

“O ato de ser professor, o ato de professorar, essa ação de professor é bastante desgastante. Não só fisicamente, mas

também psicologicamente porque você não tem como não se preocupar com o aluno, com o andamento da vida do aluno e isso interfere no teu emocional, nas tuas relações com os alunos, com a questão profissional, e mesmo com a questão familiar. Muitas vezes você acaba levando isso para outros ambiente, né?” (Entrevistado 4).

“Eu percebo que a minha saúde mental... Pensando na situação de estresse... Eu percebo que fico muito agitada, muito irritada, quando tem situações que não saem como a gente planeja... Agita meu sono, e acontece algumas respostas, algumas consequências em decorrência disso...” (Entrevistada 5).

O estresse é um problema bastante recorrente nessa categoria profissional. Reis *et al* (2006), comentam que o ato de ensinar é altamente estressante, acarretando interferências na saúde mental, física e no desempenho das atividades profissionais. O “não se desligar”, levando as questões de sala de aula para fora dela, tendem a ter um impacto significativo na saúde mental desses(as) profissionais.

Apesar da extrema importância do cuidado e atenção que se deve ter a saúde mental, e de terem sido identificados nos relatos dos(as) entrevistados(as) problemas dessa ordem, apenas uma docente relatou a busca por profissionais dessa área (psicólogo e psiquiatra, por exemplo). Fica claro que essa procura, quando se dá, em sua maioria ocorre quando os problemas são de ordem física. A busca por profissionais que lidam com a saúde mental, perpassa pela desconstrução das ideologias historicamente construídas acerca do estigma atribuído a doença mental e suas antigas formas de tratamento (RODRIGUES; FIGUEIREDO, 2003). Além do mais, apenas um professor relatou não ter associado nenhum problema de saúde ao seu exercício profissional.

Para a maioria dos(as) entrevistados(as) os impactos do ato de professorar tende a interferir na saúde, independente do gênero, da mesma forma. Para eles, isso dependerá da atividade que se realiza, da percepção que cada um tem de suas atribuições e vivências em sala de aula. Porém, algumas professoras acreditam que o gênero feminino pode estar mais vulnerável a problemas de saúde ocasionados pela atividade laboral, em decorrência da sua jornada de trabalho se estender fora muros da escola, e até pela percepção da figura masculina passar mais “autoridade” em sala de aula, do que a feminina.

“As mulheres ficam mais frágeis nesse sentido. Eu percebo... que eu sofro um pouco de discriminação... Quando são homens, eles não tem problema nenhum, eles chegam, eu não sei se

própria figura deles já impõe um pouco mais de respeito, que o pessoal [alunos] não incomodam, são super respeitosos... Eu odeio dar aula pra eles, porque eles não tem respeito nenhum” (Entrevistada 5).

Como afirma Vianna (2001), a docência ao longo do século XX foi assumida como uma atividade eminentemente feminina. Segundo o EducaCenso (MEC, 2007), a educação básica no Brasil conta com 1.882,961 docentes, sendo destes 1.542,925 mulheres. No tocante ao Ensino Médio, temos 267.174 professoras e 147.381 professores. Apesar de serem maioria, discursos como o apresentado acima estão presentes, revelando a importância de se discutir cada vez mais nos ambientes públicos e privados questões relativas aos papéis de gênero na nossa sociedade.

57

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as respostas oriundas da coleta de dados foi possível observar que a análise das informações confirmam relatos de estudos anteriores no tocante aos problemas de saúde mais recorrentes entre os(as) docentes. Os diversos desafios do exercício se associam a situações que comprometem, em diferentes níveis, a saúde física e mental.

Além do mais, observou-se que os cuidados com a saúde se vinculam a realização de atividades físicas, alimentação equilibrada e busca por serviços ou profissionais da área de saúde por ocasião da idade (ocasionando a busca por especialistas da área médica), ou por histórico de problemas de saúde na família. Por essas razões, observou-se, que a conduta preventiva se deu em professores e professoras de forma semelhante.

Por outro lado, constatou-se a busca mediante a existência de algum problema já instalado ou pela suspeita de uma doença. Tal constatação partiu da análise do discurso de alguns(as) professores(as). O que ressalta a importância de se discutir ainda mais sobre políticas de saúde voltadas a esse gênero.

Apesar da ênfase dada a aspectos referentes ao desgaste mental, a busca por profissionais dessa área não foi tão evidenciada.

O acesso à informação e o conhecimento são apontados como fatores que influenciam nos cuidados com a saúde, ainda assim alguns discursos não se

aplicam a prática dessa conduta.

Torna-se necessário trazer cada vez mais à tona essa discussão a fim de promover a conscientização da importância do cuidado com a saúde, para que os impactos decorrentes dessa, e de tantas outras atividades laborais, não culminem no processo de adoecimento de tantos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Railda et al. A saúde do homem na interface com a Psicologia da Saúde. In ALVES, RF., org. Psicologia da saúde: teoria, intervenção e pesquisa [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 147-168.

AQUINO, E. M. L. de. Gênero e saúde: perfil e tendências da produção científica no Brasil. Revista de Saúde Pública, São Paulo, v. 40, 2006. Edição especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v40nspe/30631.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2009.

BALLARIN, M.L.G.S et al. Os diferentes sentidos do cuidado: considerações sobre a atenção em saúde mental. O Mundo da Saúde, São Paulo: 2010, v. 34, n.4, p.444-450. Disponível em: <<http://observasmjc.uff.br/psm/uploads/SntidosdocuidadoemSaudeMental.pdf>> Acesso em: 13 nov 2015.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, J.B.V et al. Síndrome de Burnout: confronto entre conhecimento médico e a realidade das fichas médicas. Psicologia em Estudo, Maringá, v.16, n.3, p.429-435. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n3/v16n3a10.pdf>> Acesso em: 28 jun 2015.

BRASIL, Ministério da Saúde. Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher: princípios e diretrizes. Brasília, 2004. Disponível em: <http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nac_atencao_mulher.pdf> Acesso em: 28 jun 2015.

BRASIL, Ministério da Saúde. Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem: princípios e diretrizes. Brasília, 2008. Disponível em:<<http://dtr2001.sau.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2008/PT-09-CONS.pdf>>. Acesso em: 28 jun 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Plano Nacional de Formação dos Professores. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>>. Acesso em: 18 out 2015.

CAVALCANTI, J.R.D et al. Assistência Integral a Saúde do Homem: necessidades, obstáculos e estratégias de enfrentamento. Escola Anna Nery, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452014000400628&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso: 28 jun. 2015

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. 2ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.2, n.4, p.01- 13, Sem II. 2008.

DEJOURS, C.;ABDOUCHELI, E.;JAYET, C. Psicodinâmica do Trabalho, contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 2011.

FRANCO, Tânia. Alienação do Trabalho: despertencimento social e desrenraizamento em relação à natureza. Caderno CNH, Salvador, v.24, n.1, p.171-191, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24nspe1/a12v24nspe1.pdf> Acesso em: 26 de set. 2015.

FIGUEIREDO, Wagner. Assistência à saúde dos homens: um desafio para os serviços de atenção primária em saúde. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, mar. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n1/a11v10n1>. Acesso em: 15 out 2015.

MARIANO, M.S.S.; MUNIZ, H.P. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, ano 6, n.1, 2006. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v6n1/artigos/PDF/v6n1a07.pdf>. Acesso em: 27 set. 2015.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo qualitativo: oposição ou complementaridade? Caderno de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239 262, jul./set. 1993.

REIS, E.J.F.B. dos et al. Docência e exaustão emocional. Educ. Soc., Campinas, v.27, n.94, p. 229-253, jan/abril 2006.

RODRIGUES, C.R.;FIGUEIREDO, M.A. de C. Concepções sobre a doença mental em profissionais, usuários e seus familiares. Estudos de Psicologia, São Paulo, v.8, p. 117-125, 2003. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/%0D/epsic/v8n1/17241.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

STOBÄUS, C., MOSQUERA, J., & SANTOS, B. Grupo de pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. Revista Educação, 2007, 30(n.especial), 259-272.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. Cadernos Pagu, Campinas, n.17-18, 2002. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>> Acesso em: 20 de nov. 2015.

SOBRE OS (AS) AUTORES (AS)**Ana Gabriella Barros de Lima**

Psicóloga do Instituto Federal Catarinense – Campus Rio do Sul, Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba, Especialização em Neuropsicologia. Email: gabriella.lima@ifc-riodosul.edu.br

José Francisco Gontan Albiero

Docente da FURB, Especialista em Saúde Coletiva e Desenvolvimento Infantil Mestre em Educação – FURB, Doutor em Saúde Coletiva – UFSC. E-mail: chicoalbiero@gmail.com



***GÊNERO E
DIVERSIDADE SEXUAL
NA ESCOLA: UMA
ANÁLISE DOS LIVROS
DE CIÊNCIAS HUMANAS
DO PROGRAMA
NACIONAL DO LIVRO
DIDÁTICO***

*Édio Costa
Fernando Hellmann*

GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DE CIÊNCIAS HUMANAS DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

64

*Édio Costa
Fernando Hellmann*

1 INTRODUÇÃO

A construção da masculinidade e feminilidade são oriundos e transmitidos pela cultura de uma sociedade em determinado tempo (FOUCAULT, 1999). Comumente, meninos e meninas constroem sua identidade imbuídos de papéis sociais heteronormativos, geralmente em oposição à diversidade LGBTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais). Tais condutas sociais reforçam as questões de diferenças de gênero (FOUCAULT, 2002) presente na cultura e sociedade contemporânea, reforçada por instituições totalizante, tal como a escola. Estas questões criam embates entre os diferentes papéis de gênero, numa relação de poder que se perpetua na sociedade como forma dominante de uma em detrimento das outras, ou seja, o masculino sobre o feminino, a heteronormatividade sobre quaisquer outras formas distintas da heterossexualidade.

De acordo com Scott (1991, p 22), historiadora inglesa, “Gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos. O gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder.” Assim, ao analisar a questão de gênero passa-se a entender que não é uma questão de diferenças biológicas, mas que vai além das relações impostas e construídas pela sociedade de tempos em tempos. Logo, sexo é anatomia, gênero é cultural e social. Louro (1992, p. 57), ajuda a compreender melhor o conceito:

Gênero, bem como a classe, não é uma categoria pronta e estática. Ainda que sejam de naturezas diferentes e tenham especificidade própria, ambas as categorias partilham das características de serem dinâmicas, de serem construídas e

passíveis de transformação. Gênero e classe não são também elementos impostos unilateralmente pela sociedade, mas com referência a ambos supõe-se que os sujeitos sejam ativos e ao mesmo tempo determinados, recebendo e respondendo às determinações e contradições sociais. Daí advém a importância de se entender o fazer-se homem ou mulher como um processo e não como um dado resolvido no nascimento. O masculino e o feminino são construídos através de prática sociais masculinizantes ou feminizantes, em consonância com as concepções de cada sociedade. Integra essa concepção a ideia de que homens e mulheres constroem-se num processo de relação.

Nessa mesma linha de pensamento, Matos (1997, p. 97) afirma que a:

[...] categoria gênero procura destacar que os perfis de comportamento feminino e masculino definem-se um em função do outro. Esses perfis se constituem, social, cultural, e historicamente num tempo, espaço e cultura determinados. Não se deve esquecer, ainda, que as relações de gênero são um elemento constitutivo das relações sociais baseados nas diferenças hierárquicas que distinguem os sexos, e são, portanto, uma forma primária de relações significantes de poder.

Ademais, as relações de gêneros são determinadas pelo repertório social, político, econômico e cultural. Sexo é determinado pela natureza, biologia, anatomia dos corpos. O gênero é historicamente construído e reproduzido conforme interesses das classes dominantes e da heteronormatividade em uma sociedade patriarcal.

Neste sentido, a escola deveria ser um local democrático, onde diversas tribos comungam do mesmo espaço. Porém, ao mesmo tempo em que o ambiente escolar pode parecer um local democrático e socializador de questões importantes e pertinentes do mundo contemporâneo, ela é permeada pelo poder disciplinador, algumas vezes reproduzidor da heteronormatividade (BRASÍLIA, 2009; FURLANI, 2007; FOUCAULT, 1999).

A escola atual tende a estar a serviço da heteronormatividade, a qual advoga pela heterossexualidade como a única orientação sexual tida como natural, “normal” e aceitável, o que acaba por reproduzir e manter uma sociedade sexista, machista, homofóbica e preconceituosa (BENTO, 2006). Como lembra

Louro (2000, p.27) “a produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia”. Essa ordenação na escola tende a discriminar qualquer outra forma de orientação sexual ou comportamento, mantendo a dominação heteronormativa na sociedade a qual permanece reforçada pelo silêncio e segregação daqueles tidos como desviantes.

Diante das relações de poder existentes na sociedade, determinados grupos emergem como forma de resistência, incluindo ao poder heteronormativo. Movimentos como Feministas, LGBTT, Negro, entre outros, são protagonistas por ações que procuram estabelecer direitos iguais entre as pessoas. Tais lutas têm conquistado um lugar ao sol nas últimas décadas àqueles tidos, até então, como “desviantes”. Prova disto é materialização dos debates propostos pelos referidos grupos, os quais culminaram para que as diretrizes educacionais fossem revistas. Deste modo, novas diretrizes estão sendo criadas para contemplar ações educacionais que respeitem e valorizem a diversidade, seja ela de gênero, étnico-racial e de orientação sexual (BRASIL, 2013).

De acordo com Facco (2009, p. 50), a diversidade sexual:

[...] ultrapassa a discussão sobre sexualidade. Trata-se, antes, da discussão sobre as várias possibilidades de relacionamentos afetivo-amorosos. A partir dessa lógica, torna-se possível repensar o binarismo de gênero (masculino-feminino), questionando-o enquanto construção social humana, altamente marcada pela presença heterossexual, incluindo a possibilidade de uma sexualidade alternativa, no caso, a(s) homossexualidade(s).

Assim percebemos que a luta dos movimentos e dos sujeitos homossexuais e feministas vêm rompendo com paradigmas e pressupostos, desconstruindo socioculturalmente a moralidade excludente através de suas historicidades e suas lutas em busca de direitos e reconhecimentos.

Sendo assim, este artigo tem como objetivo analisar de que modo a temática da diversidade sexual aparece nos livros didáticos de ciências humanas do ensino médio, adotados pelas escolas públicas brasileiras, distribuídos em 2015 pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação.

2 METODOLOGIA

Empregou-se a metodologia de investigação de abordagem qualitativa, classificando-se em descritiva segundo seus fins e documental, segundo os meios. Para este estudo foram analisados os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático e distribuídos pelo Ministério da Educação e Cultura (PNDL/MEC) em 2015 às escolas públicas de Ensino Médio. Os critérios para inclusão dos livros foram: terem sido aprovados pelo PNDL/MEC; serem livros didáticos destinados aos/as educandos/as do Ensino Médio no ano de 2015; estarem sendo utilizados em sala de aula no mesmo ano; serem da área das Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). Os livros didáticos foram requeridos junto à coordenação pedagógica da Escola Estadual Básica Maria Konder Bornhausen, localizado em Massaranduba (SC), no segundo semestre de 2015. Para melhor compreensão os livros/coleções da área das humanas estão organizados em: Filosofia e Sociologia – volume único; História e Geografia – três fascículos, ou seja, um para cada ano do Ensino Médio, totalizando oito livros didáticos para análise.

Para a análise dos livros didáticos utilizou-se o método de Análise de Conteúdo conforme Bardin (2009). A análise foi realizada mediante categorização pré-estabelecida, organizada em: Unidade de registro (tema), que poderia ser de Gênero ou relacionado a Diversidade sexual; Unidade de contexto, local onde se fez o registro do trecho/escrita do autor; Livro, preenchido com os dados técnicos como nome do livro e página e; por último Comentário, local onde o pesquisador fez suas considerações para futuras análises.

Para tanto, foi construído um quadro para facilitar a categorização, conforme abaixo:

Quadro 1: Esquema para tratamento dos dados e interpretação

ESQUEMA PARA TRATAMENTO DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO			
Unidade de registro (tema)	Unidade de contexto	Livro	Comentário

Fonte: Elaborado pelos autores, 2015.

Com esta etapa concluída, iniciou-se a última etapa da análise, com o tratamento dos dados obtidos e a reflexão/interpretação dos mesmos. Estes foram tratados de maneira a serem significativos e válidos, permitindo a inferência mediante os indicadores.

3 [DE]FORMAR PARA O GÊNERO E DIVERSIDADE: UMA CONSTANTE INCONSTÂNCIA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Todas as coleções analisadas proficuamente apresentaram em algum momento o tema Diversidade e o de Gênero. Algumas coleções aprofundaram os temas e outras se utilizaram de forma meramente ilustrativa sem desenvolver ou construir nenhuma criticidade ou saberes sobre o tema específico.

68

Ao analisar os temas e conteúdos abordados nos livros didáticos, deve-se estar atento ao fato de que estes transmitem pensamentos, ideias, condutas velada ou não para uma sociedade que se quer e que se almeja. Neste sentido, estes conteúdos se tornam artefatos de uma práxis pedagógica, propostas curriculares, identidade e subjetividade para um sujeito que está em construção.

Assim a escola tem a possibilidade de construir uma proposta curricular que vá ao encontro com sua visão de ensino e missão enquanto instituição formadora de sujeitos. Logo, a escola ao consumir as narrativas, imagens e conhecimentos dos livros didáticos está fornecendo experiências e novas trocas para a apropriação do conhecimento.

O âmbito escolar, por ser um ambiente de encontros com outras realidades, fornece às crianças que o frequentam inúmeras oportunidades para a descoberta do novo, para a troca de experiências, para a interação com outros mundos e outras culturas e a apropriação do conhecimento. [...] (SOUZA e LAMAR (orgs), 2006, p. 84).

Os livros didáticos há muito utilizados nas redes de ensino do país, fazem parte das políticas educacionais onde são estabelecidas relações de poder entre classes, entre culturas e da própria manutenção cômoda para a elite dominante.

Assim, faz-se a análise do livro didático, com base em suas narrativas, em seus saberes, sua proposta e práxis educativas que compõem a proposta curricular, que está repleta de intenção, de ação para um de vir de um sujeito que se mostra inconcluso e cheio de contradições. Para Bourdieu e Chartier (1996, p. 248), “[...] um livro não chega jamais a um leitor sem marcas. Ele é marcado em relação ao sistema de classificações implícitos [...], quando chega a um/a leitor/a, está predisposto a receber suas marcas históricas. ”

Não obstante, o livro didático nos últimos anos vem sendo fonte de pesquisa e de análises de diversos estudiosos/as com o intuito de averiguar o currículo e os temas e saberes que estão e como vem sendo apresentados para os nossos

educandos em todo o país.

Assim, não que as demais áreas do conhecimento devem ficar alheias à abordagem do tema Diversidade Sexual e Gênero, mas de certa forma, a área das humanas tem uma função e maior possibilidade de desenvolver de forma profícua todos os vieses que permeiam as questões de Gênero e de Diversidade Sexual, suas lutas e contribuições ao longo da história da humanidade.

No livro de Filosofia o tema sobre diversidade aparece duas vezes. A primeira menção é sutil e quase que imperceptível. Pode-se observar que para a construção do conceito de igualdades de direitos a partir da Revolução Francesa, o/a autor/a não fazem nenhuma distinção, porém o comentário é excludente e deficitário, bem como reforça o dualismo e antagonismos entre as partes citadas. Deixando a critério do/a educador/a tratar ou não essas questões.

Logo, se o/a educador/a não possuir criticidade sobre o que ensina, o processo de ensino e de aprendizagem, bem como a formação dos sujeitos, correm o risco de ser precários e sem uma compreensão atual de mundo. O/a educador/a antes de ser um/a mero/a reprodutor/a, instrutor/a ou simples imitador/a na educação, deve pensar num processo de ensino e de aprendizagem a partir de uma “atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem” (DEMO, 2006, p. 16). Assim, conforme o autor, que aponta para um repensar de uma nova postura do profissional da educação, que construa o conhecimento a partir da pesquisa e da investigação, que veja o livro didático como um norte e mais uma ferramenta para a construção do conhecimento e não como uma verdade absoluta que deve ser seguido de início ao fim. O/a educador/a

Em vez de ser apenas intérprete externo do livro didático, deveria ser ele o próprio livro didático, se fosse capaz de tornar-se criador da didática. Isso não dispensa o livro didático. Trata-se de conseguir convivência produtiva com ele, entendendo-se aí pesquisa, sobretudo como diálogo com a realidade, recriado sempre pelo professor, com apoio do livro didático, que passa a ser referência relevante, nem mais, nem menos. (DEMO, 2006, p. 85-86).

Sendo assim, buscar uma educação e um processo de ensino e de aprendizagem pautado na criticidade, na investigação ultrapassa qualquer mera reprodução de conhecimento, deixa de lado uma educação bancária como dizia o saudoso Paulo Freire, e do instrucionismo em prol de uma educação emancipatória baseada nos direitos humanos na igualdade de direitos.

A segunda menção traz uma fotografia da Parada do Orgulho GLBT (2012) em um contexto que discute a evolução da moral na sociedade. A fotografia tem a seguinte legenda:

Um exemplo das transformações da moralidade é a Parada do Orgulho GLBT (2012), em São Paulo, com a participação de cerca de três milhões de pessoas na sua 16ª edição e o apoio de diversas organizações da sociedade civil e autoridades. Décadas atrás um evento como esse seria impensável. (COTRIM e MIRNA 2013, p. 330)

Na coleção de História¹ o autor cita e debate sobre diversidade uma única vez no livro didático do 1º ano do Ensino Médio, e também uma única vez no livro do 3º ano do Ensino Médio. O autor também menciona três vezes as questões de gênero no livro didático do 3º ano do Ensino Médio.

Observa-se que o livro didático de História do 2º ano do Ensino Médio, não cita e tampouco traz alguma discussão ou reflexão sobre as questões de gênero e diversidade. Em contrapartida temos um arcabouço de leis, diretrizes e documentos que norteiam as políticas públicas educacionais, buscando e propondo uma universalização da qualidade político-pedagógica da educação.

Dessa forma, as práticas pedagógicas das unidades de ensino devem estar em consonância ao projeto de sociedade implícito neste dado momento do processo histórico que se vive, ou seja, ao ideal de sociedade que se almeja e que se quer construir e formar. E para isto as Diretrizes Curriculares Educacionais reforçam a centralidade nos sujeitos na organização político-pedagógica das unidades de ensino com o “objetivo de construir uma sociedade justa, onde oportunidades [educativas] sejam iguais para todos” (BRASIL, 2011, p.16), respeitando suas peculiaridades e diferenças, democratizando o ensino e o conhecimento.

Essa lacuna presente nas coleções e nos livros didáticos necessita de maior atenção da equipe responsáveis do MEC pela seleção dos livros didáticos que serão aprovados posteriormente pelos/as educadores/as de todo o país. As coleções, como mencionado, precisam estar em consonância com as políticas públicas educacionais, para a construção de uma sociedade pautada na igualdade e diversidade.

As questões de diversidades aparecem no livro de História do primeiro ano (p. 192-193) e no livro do terceiro ano (p. 150). Ambas trata-se de abertura de

¹ BOULOS JUNIOR, Alfredo. História Sociedade & Cidadania. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2013. A coleção de História está distribuída em três livros, sendo um para cada ano do Ensino Médio.

capítulo/tema do livro didático como forma de iniciar os debates e incentivar a construção do conhecimento.



Fonte: BOULOS (2013, p. 192-193. Vol. 1)

Como se pode observar é abordado somente questões religiosas e em nenhum momento o autor aponta para outras diferenças presentes na sociedade. Por ser uma coleção de História poderia abordar a luta dos movimentos e sua contribuição para a formação dos fatos e das mudanças da própria sociedade a da história da humanidade. No livro do terceiro ano o autor cita alguns movimentos estudantis, afro e indígenas, exclui totalmente os movimentos feministas e LGBT. Se forem problematizados as imagens, linguagens, discursos e estratégias dos livros didáticos dentro de um processo de construção de identidade, pode – se entender que a “[...] linguagem e o discurso como instrumentos fundamentais por meio dos quais as representações sociais são formuladas, veiculadas, assimiladas, e de que o real-social é construído discursivamente.” (RAGO, 2013, p. 30).

Não obstante,

O envelhecimento do conteúdo e a evolução de paradigmas na criação de saberes implica a seleção de elementos dessas áreas relativos à estrutura do saber, nos métodos de investigação, nas técnicas de trabalho, para continuar aprendendo e em diferentes linguagens. O conteúdo relevante de uma matéria é composto dos aspectos mais estáveis da mesma e daquelas capacidades necessárias para continuar tendo acesso e renovar o conhecimento adquirido (SACRISTÁN, 2000, p. 152-153).

Entretanto, o conhecimento de uma disciplina escolar é histórico, mutável, vivo, e não estanque e cristalizado. Assim, o educador tem a possibilidade de reconhecer nesses conteúdos, que compõem o currículo, os mais estáveis e que atualizem e incorporem os conteúdos provenientes dos movimentos das relações sociais, estes que geram conhecimento e trazem para o debate questões atuais, sejam elas de cunho religioso, étnico, cultural, de gênero ou de diversidade sexual, questões estas políticas que são problematizadas na contemporaneidade por disputas entre as relações estratificadas em busca pelo poder.

Em contrapartida o autor traz reflexões satisfatórias nas questões de gêneros e a contribuição da mulher ao longo da história. “A mulher na guerra [...] os homens levaram as mulheres, até então dedicadas às tarefas domésticas, a trabalharem nas indústrias.” BOULOS (2013, p. 32. Vol. 3)

Luta das mulheres: Nas últimas décadas as mulheres alcançaram posições de destaques nas empresas, na política, nas forças armadas, nos esportes, nas comunicações e na Justiça; apesar disso, elas continuam sendo vítimas de discriminação, violência e práticas machistas no mundo todo. BOULOS (2013, p. 224. Vol. 3)

Apesar de ser um pequeno recorte, mas como ilustração de que como debate crítico/político, possibilita ao educador abordar a luta da mulher e de seus reais interesses, de seu valor como pessoa humana. Ainda há um apontamento como nota ao educador/a para ver um documentário sobre a tecnologia e a mulher na Primeira Guerra Mundial. A segunda citação retirada de uma leitura complementar, aponta para os direitos conquistados pelas mulheres ao longo do século XX. Trazendo nomes importantes, tais como o de Simone de Beauvoir e o de Betty Friedan.

Nessa perspectiva e das próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), estes temas, Diversidade Sexual e Gênero, podem ser abordados por todas as disciplinas, principalmente, pelas disciplinas afins, de forma elaborada e contextualizada, articulando com os objetivos de estudo das próprias disciplinas sob a luz de seus referenciais metodológicos e teóricos.

No livro do segundo ano de Geografia² a autora traz duas questões em debate sobre gênero (O papel das mulheres nas diferentes sociedades, e, Arábia Saudita concede direito ao voto feminino). Dos três livros que compõem a coleção de Geografia, em apenas dois momentos no mesmo livro destinado ao

² SILVA, Ângela Corrêa da. Geografia: contextos e redes. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2013, 2º ano.

segundo ano do Ensino Médio, um na página 144 e o outro na página 147. Os temas são abordados no capítulo do livro sobre Dinâmica das Populações na qual a autora trata sobre a questão de gênero e em nenhum momento aparecem questões sobre a diversidade sexual ou suas contribuições para a sociedade e construção do espaço.

Desta forma, a construção de conhecimento sobre os movimentos LGBTQs ou das mulheres em busca de direitos e igualdade na disciplina de Geografia é praticamente nulo.

Para a construção de conceitos e valores a cerca do gênero e da diversidade sexual presentes na sociedade, e que o ensino possa ser contextualizado acerca da Diversidade Sexual e do Gênero, a coleção de Geografia aborda de maneira insuficiente os temas sobre Diversidade Sexual e Gênero e suas contribuições para a formação do espaço geográfico e/ou nas questões que envolvem a Geografia Humana e a Geografia Econômica. Para Ramos (2004, p.02),

O processo de ensino-aprendizagem contextualizado é um importante meio de estimular a curiosidade e fortalecer a confiança do aluno. Por outro lado, sua importância está condicionada à possibilidade de [...] ter consciência sobre seus modelos de explicação e compreensão da realidade, reconhecê-los como equivocados ou limitados a determinados contextos, enfrentar o questionamento, colocá-los em cheque num processo de desconstrução de conceitos e reconstrução/apropriação de outros.

Para a construção de conhecimento de forma contextualizada, levam-se em conta os saberes iniciais dos educandos e de seus educadores, advindas de suas experiências de vidas, de suas vivências. Essas experiências junto com os valores de cada sujeito sistematizados e reelaborados com os conceitos de cada disciplina podem contribuir para a formação e desenvolvimento da criticidade sobre a sociedade e o tempo que se vive. Sabe-se que de certa forma a sociedade se apresenta com formas e uma estrutura cultural, política, econômica, de valores permanentes ao longo da história. Que vão sendo reelaborados ao longo da própria história. Assim uma abordagem contextualizada de certos temas em sala de aula tem como possibilidade e finalidade abordar o comportamento da sociedade e de seus indivíduos conforme um status já estabelecido, ou seja, pré-existente. Logo cabe à educação e às disciplinas envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem dar suporte para que os sujeitos possam se adaptar a essas estruturas, ou sustentar que eles sejam passíveis de mudanças.

O último livro das áreas das humanas a ser analisado foi o de Sociologia³, volume único, elaborado por dezenove autores e autoras de diversas áreas: filosofia, política, artes, ciências sociais, planejamento urbano, sociologia e direito. O que possibilitou uma ampla discussão das questões sociais ao longo da história contrapondo com as questões pertinentes em nossa sociedade atual. Os autores e autoras dedicam no livro didático de Sociologia um capítulo inteiro dedicado às questões de Gênero e Diversidade sexual. Que aborda, de forma significativa e crítica, a construção do conhecimento acerca do tema e seus desdobramentos, com textos críticos, cronologia e evolução dos movimentos. Aborda a posição da mulher na sociedade, estrutura familiar, a questão religiosa, orientação sexual e a luta por direitos e cidadania que envolvem os Grupos LGBTs.

Não obstante, abordaram cinco vezes as questões de Gênero e oito vezes as questões de Diversidade Sexual ao longo do livro didático de Sociologia, para além do capítulo dedicado exclusivamente já mencionado anteriormente.

Com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e dos Temas Transversais a instituição escola e suas disciplinas ganharam um campo de debate sobre determinados temas que não cabe somente a uma única disciplina, mas que de certa forma, necessitam de mais saberes para que estes temas possam ser desenvolvidos de forma proficiente no ambiente escolar. Assim, “por essas questões tratarem de questões sociais, os temas transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Sua complexidade faz com que nenhuma área, isoladamente, seja suficiente para abordá-los” (BRASIL, 1997 p.36). E que pode ser evidenciado nos desdobramentos e enfoques que os autores do livro didático de Sociologia propuseram. A partir dos discursos, das proposições e as subjetivações presentes no livro didático é possível gerar momentos ricos em sala de aula que exercite a reflexão e completude de certos temas que nos é herdado ao longo da história.

[...] a identidade é produzida pelos próprios gestos que entendem libertá-la. E esses gestos múltiplos, diferenciados, heterogêneos só podem se desdobrar em configurações sociais, culturais e discursivas, de que são dependentes e que lhes moldam os contornos. [...] ‘subjetivação’ individual e coletiva produzidos pela literatura só puderam se cumprir e se prolongar sendo moldados por contextos culturais dos quais deviam retomar certos esquemas fundamentais no momento mesmo em que entediavam contestar a força de opressão das categorias do discurso dominante. São essas

³ SILVA, Afrânio, et al. Sociologia em Movimento. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2013, Vol. Único

‘experiências’, histórica, cultural e socialmente situadas, esses conflitos abertos, esses jogos entre o poder e a resistência que ele inevitavelmente faz nascer, que produziram ‘sujeitos’ e as subjetividades homossexuais, e são esses ‘sujeitos’ e essas subjetividades que abriram a história de que somos os herdeiros (ERIBON, 2008, p.185).

Como nota-se ao abordar determinados discursos construídos e perpetuados na e pela sociedade dentro do ambiente escolar, é que torna-se possível a reflexão sobre essas lutas e entraves que estão presentes na sociedade e que certamente necessitam de abertura para o diálogo e a desconstrução de determinados pressupostos e conceitos ultrapassados para a sociedade atual. E a escola tem a possibilidade desse papel e função. Abordando de forma crítica e reflexiva através de um currículo “queer” condizente com as novas diretrizes e propostas curriculares do MEC.

Queer, que pode ser traduzido, inicialmente, por estranho ou esquisito, é também a forma pejorativa de se referir a um sujeito não-heterossexual; seria o equivalente, em português, a “viado”, “bicha”, “sapatão”. Essa expressão, repetida como xingamento ao longo dos anos, serviu para marcar uma posição marginalizada e execrada. No entanto, virando a mesa e revertendo o jogo, alguns ativistas assumiram o queer, orgulhosa e afirmativamente, buscando marcar uma posição que, paradoxalmente, não se pretende fixar. Talvez fosse melhor dizer buscando uma disposição, um jeito de estar e de ser. Mais do que uma nova posição de sujeito ou um lugar social estabelecido, queer indica um movimento, uma inclinação. Supõe a não-acomodação, admite a ambiguidade, o trânsito, o estar-entre. Portanto, mais do que uma identidade, queer sinaliza uma disposição ou um modo de ser e de viver. (LOURO, 2009, p. 33)

Mesmo que professores/as, diretores/as, orientadores/as estejam temerários/as em abordar estas discussões em relação ao currículo e a importância de desenvolver uma reflexão um diálogo sobre gênero, diversidade e sexualidade na escola, chega o momento de falar abertamente sobre essas temáticas possibilitando a construção de identidades dos sujeitos e de conceitos que vão ao encontro dos direitos humanos e que respeitem a dignidade humana.

Um bom momento que o livro de Sociologia traz para o debate é uma leitura de um texto sobre preconceito dentro de uma unidade intitulada: Raça,

etnia e multiculturalismo, e afirma:

76

Quando um humorista cria um personagem fictício que reproduz um preconceito contra negros, mulheres, homossexuais, muitas vezes a sociedade e grupos envolvidos aceitam e se divertem com a caracterização preconceituosa e torna-se aceitável que tais grupos sejam ridicularizados. Nesse contexto, o caráter humorístico do personagem pode disfarçar o preconceito e dificultar sua percepção. (SILVA, 2013, p. 107).

Em contrapartida ao que está e se faz presente na sociedade torna-se material de pesquisa e de debate dentro do ambiente escolar. Trazer para a sala de aula ou não determinadas discussões pode ou não ser perigoso. Pode-se cair na mera reprodução de conceitos preconceituosos, ou simplesmente ignorar a luta e a história da própria humanidade sobre determinados temas.

“professoras e professores tornam-se referenciais da discussão sobre sexualidade na escola, pois podem optar por: não discutir, abstendo-se do ‘problema’ (que não deixará de existir); discutir superficialmente, restringindo o debate sobre sexualidade à prevenção à gravidez na adolescência e à infecção pelo HIV/AIDS - não proporcionando um debate efetivo às/aos estudantes - ; ou, ainda problematizar de forma mais crítica a discussão da sexualidade para além da prevenção e promoção da saúde, considerando a intencionalidade das relações de poder existentes na produção dos saberes.” (SANTOS e ARAÚJO, 2009).

Esse e outros conceitos e pressupostos fundamentam e problematizam as práxis pedagógicas dentro da escola e todo arcabouço ideológicos metodológicos por detrás das disciplinas escolares. Contudo, contribuir com reflexões, questionamentos e problematização de forma como propositora de debates sobre Gênero, Sexualidade e suas relações com a intenção de um diálogo mais acolhedor e respeitoso com a diversidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise dos livros didáticos da área das Ciências Humanas do PNLD - 2015 para o Ensino Médio do MEC, adotada pela 24ª Gerência Regional de Desenvolvimento – Jaraguá do Sul – SC, observou-se o quanto o discurso

heteronormativo ainda é forte e imbuído das relações de poder entre áreas do saber, entre gêneros, etnias, entre as relações sociais e culturais e, na diversidade sexual.

O discurso presente nos livros didáticos reafirma um modelo de sociedade que se quer, ou que no momento histórico, se quer perpetuar. Seja esse discurso presente nas representações imagéticas, atividades, leituras complementares, indicações de filmes, textos e tantos outros recursos presentes nos livros didáticos que transmitem uma ideia, um conceito e uma representação social, que pelo observado e analisado ainda está muito pautado em um conceito eurocêntrico de homem branco e hetero.

Outra questão analisada é o endereçamento dos temas Diversidade Sexual e Gênero destinados às séries/anos do Ensino Médio conforme podem ser observados nos quadros abaixo:

Quadro 2: Endereçamento dos temas nas coleções de volume único

CATEGORIAS	SOCIOLOGIA	FILOSOFIA
Gênero	05	00
Diversidade sexual	08	02

Fonte: Elaborado pelos autores, 2015.

Quadro 3: Endereçamento dos temas nas coleções onde os livros são por anos

CATEGORIAS	HISTÓRIA			GEOGRAFIA		
	1º Ano	2º Ano	3º Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Gênero	--	--	03	--	02	--
Diversidade sexual	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelos autores, 2015.

Onde se verifica que no livro de Sociologia o tema Gênero aparece cinco vezes e Diversidade Sexual oito, lembrando, como já mencionado, o livro tem ainda um capítulo inteiro destinado a esse tema. Enquanto o livro de Filosofia

trata sobre diversidade apenas duas vezes durante o volume todo, sendo insuficiente a contribuição das reflexões para a formação de conceitos e valores dos educandos do Ensino Médio.

As Coleções de História e Geografia apresentam um livro didático para cada ano/série do Ensino Médio. Na coleção de História o tema Diversidade é sugerido duas vezes, uma no 1º ano e outra no 3º ano do Ensino Médio, nos dois momentos não é abordado as Diversidades Sexuais. No 2º ano o autor não aborda as questões de Gêneros e Diversidade Sexual. A questão de Gênero é abordada pelo autor três vezes no livro de História no 3º ano do Ensino Médio. Na coleção de Geografia o autor trabalha somente duas vezes com a reflexão sobre Gênero no 2º ano do Ensino Médio.

Desta forma, pode-se observar uma grande lacuna a ser preenchida com temas/conceitos/conteúdos referentes à Diversidade Sexual e de Gênero nas séries/anos do Ensino Médio. Pode-se fazer uma ressalva neste momento que os/as educandos/as nesta faixa etária passam por um processo de descobertas de sua sexualidade, por momentos de auto aceitação e de rejeição do micro sociedade que é a escola e da própria sociedade da qual faz parte.

Sendo assim, ao desenvolverem debates e reflexões acerca dos temas presentes nos livros didáticos, estes podem ser experiências significativas não somente para o/a educando/a que se percebe diferente dos padrões rígidos e preestabelecidos pela sociedade, mas para aquele/a educando/a que pode aprender a amar e respeitar as diferenças existentes.

Analisa-se que das coleções dos livros didáticos da área das Ciências Humanas, a Coleção de Sociologia foi a que melhor trouxe o debate e suas contribuições sobre Gênero e Diversidade Sexual, as demais disciplinas ainda têm um longo caminho para se adequarem frente à nova realidade e para serem condizentes com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Contudo, as representações que atuam na construção da subjetividade dos sujeitos sobre os temas que podem aparecer ou não nos livros didáticos, carregam e afirmam os significados que desejamos comunicar.

Quando se reforça um discurso heteronormativo e étnico, isso se constitui em um imaginário representativo e social da subjetividade sobre gênero e diversidade sexual. A abordagem preconceituosa sobre Gênero e Diversidade Sexual é tão perigosa para a construção da representação social de homens e mulheres, hetero e homossexuais quanto a falta desses temas nos livros didáticos.

Os dados não oficiais de mortes e violências praticadas contra os homossexuais no Brasil são alarmantes. Esses dados colocam o Brasil como sendo um dos piores lugares para um homossexual viver. E mesmo com esses dados e várias pesquisas e estudos sobre a violência contra Gênero e Diversidade Sexual, se reafirmam com os discursos heteronormativos, sendo considerados por alguns, mais necessários ou úteis por meras relações políticas, econômicas, editoriais, crenças, religiões e governamentais.

Precisa-se atentar para quais conteúdos e materiais são utilizados e como são utilizados nas salas de aulas, que ideologia está sendo empregada, que é linguagem utilizada para que discursos errôneos não sejam disseminados sobre os sujeitos e seus corpos. Pode-se construir mecanismos e meios para melhor escolha do livro didático, editoras e escritores/as, pois se determinado discurso estiver disponível a sujeitos mal intencionados o preconceito pode ser reproduzido.

Esta pesquisa não tem o intuito de mostrar e apontar ideologias escondidas nos livros didáticos sobre Gênero e Diversidade Sexual nos livros didáticos da área de humanas do Ensino Médio, mas de discutir como a falta ou a forma que estes estão representados nos livros podem ter efeitos sobre os sujeitos e a construção de identidades e saberes. Estes saberes construídos na e pela escola podem ser desafiados em prol de demonstrar que os discursos, as subjetividades e identidades construídas sobre Gênero e Diversidade Sexual não são estanques, mas que são um processo histórico das relações presentes na própria sociedade.

Como docente das áreas das humanidades percebe-se que o livro didático aos poucos está mudando, e que se pode manter a continuidade deste processo através de escolhas proficuas dos livros didáticos aprovados pelo PNLD do MEC. Discutir e analisar estas questões, perpassam pelo processo de orientação e avaliação dos recursos e métodos da escolha do próprio livro didático. Porém, isto ainda não será suficiente para garantir uma educação democrática e de qualidade para nossos e nossas educandas. De que adianta um excelente material didático se ainda podemos encontrar educadores/as despreparados/as e sem formação adequada para os desafios e os objetivos educacionais que a realidade exige? Se a educação atual exige que o/a educador/a pense na construção do conhecimento para a formação integral dos sujeitos, precisa-se reconhecer que não só o/a educando/a são transformadores da realidade, mas os/as educadores/as necessitam assumir este papel também frente a nova realidade. Os e as educadores/as foram preparados/as para a escolha do livro didático, sabendo que este pode ser um importante caminho para a melhoria da qualidade de ensino e conseqüentemente da sociedade?

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Edição Revista e Atualizada. Lisboa: Edições 70, 2009.

BENTO, Berenice. A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. História Sociedade & Cidadania. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2013, 1º ano.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural: debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger. (Org.). Práticas da leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n. 05 de 04/05/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais. Ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARDOSO, Fernando Luiz. O que é Orientação Sexual? São Paulo: Brasiliense, 1996.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. Fundamentos da Filosofia. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013. Vol. Único

DEMO, Pedro. Pesquisa, princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2006.

ERIBON, Didier. Reflexões sobre a questão gay. RJ: Companhia de Freud, 2008.

FARIA, Nalu. "Sexualidade e gênero: uma abordagem feminista". In: Sexualidade e Gênero – Cadernos Sempreviva. FARIA, Nalu (Org.). São Paulo: Sempreviva Organização Feminista, 1998.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade 1. A vontade de saber. Rio de Janeiro – RJ. Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

FURLANI, Jimena. Mitos e Tabus da Sexualidade Humana: subsídios ao trabalho em educação sexual. 3ª ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2007

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis. Rio de Janeiro: 8ª ed. Vozes, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.7-34.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero. In: Teoria & Educação. Porto Alegre: Pannonica, nº 6, pp. 1992, pp. 53-67.

LOURO, Guacira Lopes. Pensar a sexualidade na contemporaneidade. In: PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Sexualidade – Cadernos Temáticos da Diversidade. Curitiba: SEED/PR, 2009.

FACCO, Lúcia. Era uma vez um casal diferente: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil. São Paulo: Summus, 2009.

MATOS, Maria Izilda S. de. Outras histórias: as mulheres e estudos dos gêneros – percursos e possibilidades. In: SAMARA, Eni de Mesquita. (org.). et alli. Gênero em Debate: trajetória e perspectiva da historiografia contemporânea. São Paulo: EDUC, 1997. p. 83-114.

RAGO, Luzia Margareth. A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas: Ed. Unicamp, 2013.

RAMOS, M. N. A contextualização no currículo de ensino médio: a necessidade da crítica na construção do saber científico. Mimeo, 2004.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa, Potro Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos; ARAUJO, Débora Cristina de. “Sexualidades e gêneros: questões introdutórias”. In: PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Sexualidade – Cadernos Temáticos da Diversidade. Curitiba: SEED/PR, 2009.

SILVA, Ângela Corrêa da. Geografia: contextos e redes. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2013, 2º ano.

SILVA, Afrânio, et al. Sociologia em Movimento. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2013, Vol. Único

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, p. 71-99

SOUZA, Osmar de. LAMAR, Adolfo Ramos (org). Educação em perspectiva: interfaces para a interlocução. Florianópolis: Insular, 2006.

SOBRE OS AUTORES

Édio Costa

Professor na EEB Maria Konder Bornhausen, da 24ª Gerência Regional de Educação – GERED, na cidade de Massaranduba/SC. Especialista em Metadisciplinaridade em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar Democrática pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas – FACISA. Graduado em Artes pela Universidade Regional de Blumenau – FURB/SC, e Geografia pelo Centro Educacional Leonardo da Vinci – UNIASSELVI/SC. E-mail: edioedicosta@gmail.com

Fernando Hellmann

Possui graduação em Naturologia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2005). Mestrado em Saúde Pública pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2009). Doutorado em Saúde Coletiva pela UFSC, com período sanduíche em Centre de Recherche Medecine, Sciences, Sante et Societe - Paris, França (2014). É Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina, atuando no Departamento de Saúde Pública. E-mail: hellmann.fernando@gmail.com



***GÊNERO E
DIVERSIDADE:
CONVIVENDO COM
O DIFERENTE NA
ESCOLA PÚBLICA DE
BLUMENAU***

*Leomar Peruzzo
Fernando Hellmann*

GÊNERO E DIVERSIDADE: CONVIVENDO COM O DIFERENTE NA ESCOLA PÚBLICA DE BLUMENAU

*Leomar Peruzzo
Fernando Hellmann*

86

1 INTRODUÇÃO

Ao nascermos, ou antes mesmo deste fato, recebemos a carga social contida nos gêneros e papéis culturalmente construídos ao longo da história. As famílias, de forma direta, ansiosamente, planejam receber um novo integrante buscando “encaixá-lo” nos papéis tradicionais definidos como menino ou menina, mais tarde tornados homens e mulheres.

O ser menino ou menina é dado por padrões de comportamentos pré-estabelecidos e reproduzidos ao longo das gerações. Por serem fundados como verdades inquestionáveis, têm-se a impressão que essa diferenciação se dá “naturalmente”. O menino precisa usar azul, a menina usa rosa, o menino brinca com brinquedos de menino e as meninas com brinquedos definidos como sendo de meninas. Assim Butler afirma:

A marca do gênero parece “qualificar” os corpos como corpos humanos, o bebê se humaniza no momento em que a pergunta “menino ou menina?” é respondida. As imagens corporais que não se encaixam em nenhum desses gêneros ficam fora do humano, constituem a rigor o domínio do desumanizado e do abjeto, em contraposição a qual o próprio humano se estabelece. (BUTLER, 2003. P. 162).

De forma a exorcizar qualquer situação tida como “fora dos padrões”, as famílias em geral procuram inserir suas crianças compulsoriamente nas atitudes consideradas corretas para cada “gênero”. Numa atitude de impor maneiras, ações, gestos e formas heteronormativas, os pais, em certo nível, podem agredir lentamente as individualidades de milhares de crianças. Mas o que pode ser considerado “fora do padrão”?

Podemos iniciar a conversa apontando alguns fatos que ocorrem e que certamente constroem corpos limitados, marcados por submissão, autonomia

precária. Assim tornam-se obedientes ao sistema opressor econômico, com faces claramente heteronormativas, machistas, falocentristas, abominando qualquer variedade ou diversidade na maneira de ser. De acordo com Butler (2003, p.59), em seu trabalho “Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade”, “O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância de uma classe natural do ser”.

Desta forma o menino precisa gostar de “coisas” de menino e a menina de “coisas” de menina. Nesta afirmação podemos listar inúmeras atitudes das instituições para garantir que a criança cresça nestes moldes. Uma criança bem “adestrada” será um/a adolescente obediente, e um/a adulto/a conformado. Na infância o simples fato da criança gostar de brinquedos opostos aos que foram atribuídos ao seu gênero pode ser motivo de ações corretivas, opressoras e, em casos extremos, encaminhadas à tratamento psicológico, temendo-se do fato que isso possa representar distúrbio comportamental.

Estes indícios podem ter origens históricas, que os ecos ainda se fazem presentes na atualidade. Segundo Foucault (1998, p.47), “No decorrer do século eles carregaram sucessivamente o estigma da “loucura moral”, da “neurose genital”, da “aberração de sentido genésico”, da “degenerescência” ou do “desequilíbrio psíquico”. Estes e outros fatos denunciam como ainda as instituições estão organizadas para manter a normas e padronizar comportamentos, adequar atitudes e garantir que o gênero “binário” seja reproduzido como verdades de vida. Nesta afirmação de Foucault podemos perceber indícios pelos quais as violências de gênero ou à diversidade ocorrem atualmente. Nesta direção Butler afirma:

A univocidade do sexo, a coerência interna do gênero e a estrutura binária para o sexo e o gênero são sempre consideradas como ficções reguladoras que consolidam a naturalizam regimes de poder convergentes de opressão masculina e heterossexista. (BUTLER, 2003, p.59).

Em dado momento da história da humanidade, estabeleceram-se os padrões comportamentais envolvendo gênero, sexo e sexualidade e de forma compulsória são reproduzidos na construção dos saberes inserindo todos os indivíduos em relações de poder, exclusão, violências sociais e outras ações drásticas. Neste sentido Butler nos traz:

[...]a “unidade” do gênero é o efeito de uma prática reguladora que busca uniformizar a identidade do gênero por via da heterossexualidade compulsória. A força desta prática é, mediante um aparelho de produção excludente, restringir os significados relativos de “heterossexualidade”, “homossexualidade” e “bissexualidade”, bem como os lugares subversivos de sua convergência e re-significação. O fato de os regimes de poder do heterossexismo e do falocentrismo buscarem incrementar-se pela repetição constante de sua lógica, sua metafísica e suas ontologias naturalizadas não implica que a própria repetição deva ser interrompida – como se isso fosse possível. (BUTLER, 2003, p.57).

De forma geral, o gênero aceito como padrão está estruturado sob os padrões de ser menino ou menina, ser homem e ser mulher. Você é do gênero masculino ou feminino? Pergunta recorrente em praticamente todos os círculos sociais: família, escola, igrejas, empresas e estabelecimentos públicos. Esse sistema binário está reforçado por signos comportamentais e físicos que indiretamente ou diretamente indicam que um indivíduo é do sexo masculino ou do sexo feminino.

Roupas, atitudes e aparência acabam transmitindo informações sobre as maneiras de ser homem ou mulher. Estes hábitos e padrões construídos culturalmente e reproduzidos ao longo da história definem as atitudes das pessoas diante das maneiras de ser e agir em coletividade. Mas é as maneiras de ser que não encaixam-se nos padrões socialmente aceitos como “normal”? Eis a questão: o que fazer então com crianças que nascem do gênero masculino e que gostam de brinquedos ditos femininos? Ou meninas que gostam de brinquedos masculinos? Ou ainda crianças que apresentam necessidade de ser o sexo oposto do qual nasceram? E os adolescentes que gostam de usar artigos que são ditos opostos ao gênero que nasceram? E ainda as pessoas que possuem desejos afetivos pelo mesmo sexo? Ou desejos por ambos os sexos?

Para estas perguntas serem respondidas precisamos entender o ser humano como ser histórico inserido num processo opressor instaurado pelas relações de poder hegemônicas. Neste contexto social ser o diferente representa estar “fora do padrão”, ser excluído, marginalizado, oprimido, agredido, sem direitos. Em termos mais drásticos, quem apresenta comportamentos, atitudes ou aparência fora do dito padrão aceito, sofre diariamente hostilidades. Agressões verbais e físicas ocorrem à aqueles que socialmente não são considerados “humanos”.

A escola, principal local de construção de saberes, está construída

numa lógica opressora reprodutora dos padrões hegemônicos. As heteronormatividades que permeiam a construção das relações escolares definem comportamentos, moldam atitudes e geram hostilidades constantes. Como uma máquina formatadora de corpos, a escola age em escala devastadora, uniformizando copos e seus comportamentos e habilidades que quase sempre prepara “operários” para o mercado de trabalho.

Torna-se cada vez mais necessário a pesquisa e estudos em torno da categoria gênero para promover discussões acerca daquilo que parece ser negado há séculos: o direito de ser diferente, de ser livre e viver a diversidade inerente ao ser humano. Encontrar a dimensão humana necessária para a livre expressão torna-se cada vez mais necessário em todos os círculos sociais. Os espaços escolares necessitam intensificar as discussões em torno destas questões garantindo a construção adequada dos saberes. Butler diz que:

Localizar o mecanismo mediante o qual o sexo transforma-se em gênero é pretender estabelecer, em termos não biológicos, não só o caráter de construção do gênero, seu status não natural e não necessário, mas também a universalidade cultural da opressão. (BUTLER, 2003, p. 67)

Desta forma a intervenção dialogada e vivência de possibilidades reflexivas podem apontar saídas para perceber as dimensões humanas fundamentais na construção dos saberes individuais.

A iniciativa de estudar e desenvolver ações educativas nos círculos escolares abordando o tema diversidade representa a possibilidade real de subverter o sistema opressor. Se não é possível mudar radicalmente o sistema, é possível encontrar escapes, outras dimensões e novos valores que podem modificar os círculos viciosos, violentos que frequentemente presenciamos nos espaços escolares. Assim a proposta deste estudo estará voltada a responder a seguinte questão: Quais os discursos escolares em torno das questões de gênero e diversidade? A escola pública em Blumenau contribui para a discussão dos temas envolvendo diversidade humana e sexualidade?

Assim os objetivos a serem perseguidos estão diretamente voltados a instaurar diálogos e intervenções na direção de ampliar as noções de gênero, sexualidade e diversidade; estabelecer momento de livre troca expressiva por meio dos jogos teatrais; perceber o outro como indivíduo que ultrapassa os padrões comportamentais normativos; incentivar a percepção do diferente como elemento fundamental para a singularidade humana.

Ainda podemos apontar mais possibilidades como: mapear os discursos escolares que permeiam a construção dos padrões normativos relacionados à identidade de gênero, afetividades, e diversidade na escola pública; identificar a realidade escolar na construção dos conhecimentos relacionados à identidade de gênero, afetividades e sexualidade com ênfase no ser diferente.

2 METODOLOGIA E AÇÃO

Por meio de jogos teatrais coletamos dados, aspectos e discursos encontrados na escola relacionados ao gênero, diversidade e sexualidade. Os jogos teatrais foram desenvolvidos em curto período, no formato de *workshop*, que ofereceram diferentes materiais de análise como atitudes, depoimentos, resolução de cenas, discursos verbais e diálogos. O período de permanência dos sujeitos no ambiente escolar pode definir aspectos e comportamentos específicos com relação à vivência da afetividade, sexualidade e percepção dos indivíduos em círculos sociais.

Neste sentido a proposta de intervenção direta com estudantes especificamente de escola pública, na direção de perceber os discursos que permeiam a construção dos conceitos e torno do gênero, o ser menino e ser menina; as questões relacionadas ao afeto, sexualidade (homossexualidades, bissexualidades e heterossexualidades) e as questões inerentes à biologia, sexo biológico (transgêneros) desenvolveu-se com certa eficiência.

Sabemos que interações e reproduções de padrões constroem os indivíduos bem como o aparato simbólico que sustenta os papéis sociais ditos “inteligíveis”, muitas vezes pautados em heteronormatividades compulsórias, masculinizações artificialmente atribuídas aos corpos como “norma”, o “normal inteligível”. Tudo que não consegue encaixar-se ou não parece com tais signos normativos é condenado perversamente e cruelmente à exclusão.

Para que se possa iniciar discussão efetiva em ambientes de ensino, há a necessidade de ter corpo docente preparado para lidar com a diversidade humana em níveis de estudo que promovam vivências consistentes.

A proposta de intervenção ocorreu em uma Escola do Municipal de Blumenau – SC. Este estabelecimento de ensino que atende crianças desde os anos iniciais, anos finais do Ensino Fundamental e possui estrutura física adequada tendo em vista os padrões públicos. A proposta contemplou grupo de adolescentes dos anos finais, de 6º anos até 9º anos, aos quais realizou-se

convite para participar do workshop. Dez alunos/as sendo seis meninos e 4 meninas, compareceram por manifestação voluntária a participar de experiência teatral abordando o tema “Convivendo com a Diversidade na Escola”.

As propostas teatrais foram organizadas sob a ótica de discussão dos temas que envolvem o “ser menino e ser menina no contexto sócio - escolar”. Assim, o foco dos jogos teatrais apontou para a vivência de situações, simulações de realidades envolvendo a diversidade humana como questão fundamental para o reconhecimento das individualidades e diferentes maneiras de ser homem e ser mulher, de descobrir as variáveis humanas que existem na construção dos papéis masculinos, femininos e outras maneiras de se constituir “humano”. Nesta direção Olga Reverbel nos afirma:

Atividades de expressão são jogos dramáticos, musicais ou plásticos que dão ao aluno um meio de exteriorizar, pelo movimento e pela voz, seus sentimentos mais profundos e suas observações pessoais. O objetivo básico da atividade é ampliar e orientar as possibilidades de expressão do aluno. (REVERBEL, 1996. p. 24).

Assim, por meio dos jogos dramáticos os/as estudantes perceberam as questões abordadas de forma lúdica interagindo e discutindo suas percepções ao final. Num encontro de três horas os/as participantes puderam simular situações em que o jogo estabeleceu a ficção abrindo portas para a reflexão que pode estabelecer-se de modo indireto, mas que nos diálogos finais as percepções pareceram de modo direto e concreto. Iniciamos o encontro com a apresentação da proposta e de breve conversa para que os integrantes pudessem estabelecer integração inicial. Ao todo participaram do encontro 10 adolescentes de diferentes idades e distintos anos.

Os dados levantados foram descritos de forma a perceber as respostas do questionário aplicado antes da intervenção e após a intervenção como um termômetro que apontou de que forma os/as adolescentes percebem o/a outro/a e seu diferente/diverso e como a escola desenvolve estas questões em seus círculos de estudos.

A primeira ação consistiu em responder ao questionário com sete perguntas relacionadas ao tema de pesquisa. A segunda etapa consistiu em desenvolver os jogos teatrais voltados também ao tema central de investigação. A etapa final consistiu em dialogar sobre os exercícios e refletindo os significados de palavras importantes e como sua compreensão pode trazer atitudes específicas com relação ao diferente no ambiente escolar.

Os jogos teatrais foram estruturados em blocos distintos, mas que progressivamente direcionaram os/as participantes à reflexão em torno da diversidade e do ser diferente. O primeiro jogo consistiu em um pega-pega diferente. Os/as participantes estabelecem que seria o/a “pegador/a”, que passa a pegar quem estiver perto, para que a pessoa possa se salvar de ser tocada e tornar-se o/a pegador/a, poderá chamar o nome de um/a colega que passará automaticamente a ser o/a pegador/a. Este exercício promoveu a integração entre os/a participantes e também possibilitou conhecer os nomes dos/as estudantes.

A segunda proposta estava voltada para a percepção do corpo do/a outro/a como sendo único e que possui possibilidades distintas de movimentações. Em círculo, os/as estudantes foram desafiados a imitar as posturas, movimentos e expressões sugeridas pelo/a estudante que se colocou ao centro do círculo. Depois de um determinado tempo executando, outro/a estudante assume o centro do círculo, propondo novas imagens corporais para serem imitadas. Depois que todos passaram pelo centro do círculo finalizamos o exercício. Este pode ser definido como um “siga o/a mestre/a” adaptado, e tem finalidade de perceber as possibilidades corporais do/a colega e exercitar o observar e imitar. Pode-se também fazer relação com as atitudes que imitamos todos os dias sem refletir se são boas ou prejudiciais para nós e outras pessoas do convívio social.

O exercício a seguir consistiu numa caminhada pelo espaço e toda vez que encontrassem alguém teriam que cumprimentar com uma parte do corpo. Iniciando pelo olho e progressivamente adicionando outras partes do corpo, até este “oi” ser com todo o corpo. Exercício de descontração e aquecimento corporal sendo que o instrutor coordena a caminhada com paradas e adição das partes do corpo para executar o “oi”.

O exercício a seguir também seguia com uma caminhada pelo espaço, mas a cada parada na caminhada os/as participantes deveriam “entortar” uma parte do corpo (pensando em corpo assimétrico) gradativamente até todo o corpo estar em movimento de maneira assimétrica pelo espaço. Ao final apresentaram seu corpo “entortado” e instigou-se a percepção das diferenças de cada corpo numa relação com a diversidade natural do ser humano.

O exercício a seguir consistiu em resolver situações problema que se relacionavam com o tema central: ser diferente, propostas pelo mediador. Tivemos dois grupos que receberam duas situações, uma situação trazia uma família descobrindo que seu filho/filha era homoafetivo, e outra: “um grupo está cometendo *bullying* com uma pessoa negra de outro Estado”. Eles e elas foram desafiados/as a resolver as situações conflito criando cenas com um começo, um

meio e um fim para a problemática. Ao final apresentaram-se uns/umas aos/as outros/as.

Ao final do *workshop* conversamos reflexivamente sobre o encontro e mais alguns termos foram apresentados como significados de gênero, afetividades, diferença entre sexo e sexualidade, termos como gay, lésbica, homossexual, heterossexual, bissexual, transexualidade, travestismo e um pouco sobre o que abarca o ser diferente/diverso na convivência social.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As respostas das questões aplicadas antes da intervenção teatral e depois foram comparadas de forma a verificar as possíveis variações e perceber alguma particularidade ou reflexão proveniente da intervenção.

Na primeira questão era questionado o que significa ser menino ou ser menina. As respostas variaram, mas mostraram que tanto nas iniciais quanto as finais, percebem as diferenças entre os papéis (menino, menina) somente sobre a ótica do sexo biológico. Este aspecto fica evidente quando aparece a afirmação: “ser menino é ser do sexo masculino”. Numa das respostas desponta outro aspecto, mas que o/a participante respondeu após vivenciar a oficina teatral. A resposta foi “ser menino não é só brincar de carrinho e ser menina não é só brincar de boneca”.

Aqui podemos perceber a padronização dos comportamentos atribuídos para meninos e comportamentos para meninas. A resposta sugere que provavelmente a pessoa participante percebe que brinquedos são brinquedos e podem ser utilizados por ambos os sexos, sem a “paranóia homofóbica”, muitas vezes praticada em círculos sociais, em que o menino que gostar de brincar com brinquedos “ditos” de meninas, poderá se tornar homossexual ou vice-versa. Aqui podemos refletir juntamente com Butler:

[...] “o corpo” aparece como meio passivo sobre o qual se inscrevem significados culturais, ou então como o instrumento pelo qual uma vontade de apropriação ou interpretação determina o significado cultural por si mesma. Em ambos os casos, o corpo é representado como um mero instrumento ou meio com o qual um conjunto de significados culturais é apenas externamente relacionado. Mas “o corpo” é em si mesmo uma construção, assim como o é a miríade de “corpos”

que constitui o domínio dos sujeitos com marcas de gênero. (BUTLER. 2003, p. 27).

A segunda pergunta solicitava para que escrevessem o que entendem sobre diversidade. Das 10 pessoas, somente três pessoas responderam conceitos que se aproximam ao significado atribuído ao termo diversidade ou pluralidade humana. Nesta resposta “Diversidade é ser diferente e gostar de pessoas diferentes”, apresenta a ideia do ser diferente como elemento central da diversidade. E esta outra “Seu jeito de ser”, completa a resposta acima referindo-se à subjetividade individual de cada sujeito. E esta terceira resposta, “Diversidade são os homens, por exemplo raça negra, branca, mulheres, lésbicas, gays e homens” nos remete à questões específicas relacionadas às etnias e afetividades. As sete respostas restantes afirmaram desconhecer o significado da palavra diversidade.

A questão de número 3 trazia o que é ser homem e ser mulher. Na maior parte das respostas apareceu que homem e mulher significa ter maior responsabilidade, referindo-se à vida adulta. Outras respostas apontaram as diferenças genitais entre homem e mulher, além de algumas respostas mostrarem que desconhecem o que significa. Mas uma resposta merece destaque, por mostrar claramente certa heteronormatividade. O adolescente respondeu “homem é gostar de mulher e mulher é gostar de homem”. Nesta sentença o estudante apresentou fixação na condição normativa entre os sexos. Aparentemente o “correto” seria homens se relacionarem afetivamente com mulheres e mulheres com homens. Desta maneira os indícios apontam para o que Butler nos traz:

“[...] há estruturas historicamente contingentes, caracterizadas como heterossexuais e compulsórias, as quais distribuem aos homens os direitos da fala plena e autorizada, negando-os às mulheres. Mas essa assimetria socialmente constituída disfarça e viola uma antologia pré-social, de pessoas unificadas e iguais. (BUTLER. 2003, p. 165).

A quarta questão solicitava para que escrevessem sobre homossexualidade e heterossexualidade. As respostas variaram desde “homossexual - homem que gosta de homem e heterossexual - mulher que gosta de mulher,” até o desconhecimento total. Alguns responderam que homossexual seria homem que gosta de relacionar-se com outro homem, mas afirmaram não saber o significado de heterossexualidade. Outras respostas afirmaram que não possuem preconceito, que respeitam as condições dos indivíduos.

Uma resposta chamou a atenção, pois trouxe a questão religiosa como argumento para não aceitar as diferentes formas de afetividade. A resposta foi o seguinte: “Bom, isso, eu não dou bola, porém como sou crente acho errado por fatos escritos na bíblia”. Esta resposta, antes do estudante vivenciar a oficina teatral. Após a vivência, ele respondeu: “São de livre escolha não tenho preconceito com isso”. Aparentemente podemos perceber certa mudança na postura, indicando possível reflexão.

Na quinta questão, perguntamos aos/as estudantes se estudaram na escola sobre afetividade e sexualidade. A maior parte das respostas foi que sim, que já estudaram. Uma parcela disse que não lembra, outra disse que não. Nesta questão surge um paradoxo. Se a maioria diz que já estudou, então por que não conseguem responder aos conceitos relacionados à afetividade e sexualidade que aparecem nas questões anteriores? Diante disso podemos listar algumas hipóteses: ou a escola desenvolve os temas de forma ineficiente, ou apresentaram respostas que não correspondem aos conhecimentos que possuem sobre o assunto.

A sexta pergunta indagava ao/a participante se havia sofrido alguma situação discriminatória ou presenciado na escola, trajeto ou em outro local pelo motivo de ser diferente. Nove das dez pessoas que participaram afirmaram ter visto ou sofrido situações discriminatórias. Na maior parte das respostas a própria pessoa afirmou ter sofrido discriminação por algum motivo pelo qual a torna diferente. Apareceram respostas afirmando que os principais motivos de discriminação/violências foram diferenças físicas: magro ou gordo, usar alargador, “*piercing*”, cabelo cacheado, baixo e usar calça “justa”. Também apareceram racismos como “catinguento” e “sujo” por ser negro. Não houve menção à discriminação, ou sobre ter visto, relacionada à afetividade, homossexualidade ou outra questão da diversidade. Diante disso podemos perceber que possuem aceitação ao diferente em alto nível, ou negam a existência da homossexualidade na escola. Esta realidade apresenta situação preocupante quanto à maneira que estabelecem as relações interpessoais.

De modo geral, nos parece que discriminar, excluir, violar pelo fato de ser diferente é um comportamento estabelecido como “norma” no ambiente escolar. Segundo Louro, (2003, p. 27), os excluídos, discriminados, desrespeitados: “A esses restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação. A produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia”. Deste modo podemos entender como a opressão ao diferente é inserida compulsoriamente na escola e nas relações estabelecidas nela.

Na sétima e última questão, os/as participantes responderam quanto ao ser diferente, se sabem o significado do termo. A grande maioria trouxe respostas pouco consistentes como: “ser diferente é ser diferente de outras pessoas” ou “ter personalidade diferente, ou opções diferentes” ou ainda “ter o seu próprio jeito”, “ter atitudes diferentes” e ainda sobre diferenças físicas, “eu sou homem e o outro tem corpo de homem, só que não é”. Estas respostas apontam para a inconsistência de significado para um termo aparentemente simples. Mesmo depois da intervenção a inconsistência na compreensão do ser diferente manteve-se. Uma resposta aproximou-se da amplitude do que significa ser diferente: “Diferente é ser diferente do que você é, ser diferente de outras pessoas”.

A vivência teatral instigou os e as adolescentes a desenvolverem situações, simulações e discussões que de certo modo remetessem ao cotidiano, que pudessem contrapor-se ao padrão dito como normal. Ao longo dos exercícios apresentaram disponibilidade corporal, envolvimento grupal e ainda refletiram dialogicamente sobre as questões apresentadas associado com o entendimento específico de cada estudante. A intervenção em formato de *workshop* resultou em reflexões voltadas ao diferente no ambiente escolar com ênfase nas questões da diversidade humana.

Um momento de maior destaque da intervenção foi a reflexão direcionada após o exercício do “entortar” o corpo, em que percebemos as diferenças físicas de cada participante na direção de construir percepções sobre si mesmo e com relação ao semelhante que ultrapassem os condicionamentos padronizados da escola. O exercício de resolver situações problema também foi marcante, pois as soluções foram distintas. No caso de xenofobia e racismo, o grupo propôs estudos sobre as etnias existentes no planeta e seus hábitos culturais. O segundo grupo, apresentou solução apelando para o humor em que o personagem homossexual é tratado bem pela família, porém o estudante interpretou o personagem com ações e modos de ser estereotipados, denunciando as influências midiáticas na construção dos conhecimentos acerca do ser humano, de sua diversidade e da imagem de homoafetivo.

O questionário aplicado apontou certa modificação em alguns pontos relacionados à diferença humana na direção e percebê-la como ponto comum e não indicador de exclusão. Sabemos que uma ação com duração e público limitado pode ser somente uma semente em meio à trama de relações e violações que o correm na escola. De qualquer forma, a ação marcou alguns estudantes trazendo-os à reflexão vivencial acerca dos termos e conceitos negados pelo sistema de educação.

Ao final solicitamos para que pudessem deixar um comentário sobre o encontro e dois dos comentários merecem destaque: “Achei que foi bem legal, me diverti muito” e “Eu gostei da oficina de Teatro porque foi importante saber mais sobre a vida”. Este depoimento traduziu o que a escola poderia intensificar. Poderia discutir mais os assuntos relacionados à vida e como ela pode ser melhor na convivência cotidiana, traçando trajetórias sensíveis ao ser humano sempre considerando sua diversidade natural.

Outro apontamento alarmante é a clara percepção que nove entre dez adolescentes sofreram ou já presenciaram situações de discriminação por ser diferente. Ou seja, o ambiente escolar propaga violências de modo sistemático por conta de relações construídas ao longo das décadas, sendo estas causadoras de desigualdades, sofrimentos e transtornos de diferentes naturezas.

Os questionários apontaram que reflexões em torno da afetividade, sexualidade e identidade de gênero, quando ocorrem, são tímidas, ou ineficientes, que por sua vez limitam-se aos discursos normativos heterossexuais, moralismos autoritários, conservadorismo religioso, submetidas repetidamente às relações de poder presentes na escola.

As questões que envolvem a afetividade necessitam abordagens adequadas para que estabeleçam processos de aprendizagem reflexivos que promovam a desconstrução dos sexismos, machismos, homofobias, transfobias e possíveis violências associadas à diversidade humana. Louro nos aponta possíveis indicativos pelos quais as relações envolvendo as diferenças se estabelecem:

O reconhecimento do “outro”, daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, as suas margens. Em nossa sociedade, a norma que estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. São os “outros” sujeitos sociais que se tornarão “marcados”, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Dessa forma, a mulher é representada como “segundo sexo” e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual. (LOURO. 1999, p.15 e 16).

A escola é local de entender, estudar, provocar reflexões que construam conhecimentos relacionados à identidade de gênero e de que maneira eu identifico-me como homem ou mulher, de que forma compreendo o outro e as questões que ultrapassam fronteiras normativas, permitindo perceber gays, lésbicas, transgêneros, transexuais e travestis como seres humanos dignos de respeito.

Conhecimentos relacionados à orientação sexual são fundamentais. Que não quer dizer orientar estudantes em assuntos da prática sexual, mas sim perceber as questões relacionadas aos desejos, prazeres, afetos, intimidade nas relações humanas sempre incluindo de forma natural a homossexualidade, a heterossexualidade e bissexualidade como possibilidades afetivas do ser humano.

Muitos discursos propagam o termo “opção” sexual para definir os comportamentos que não se enquadram na heteronormatividade. Não ocorre opção sexual quando tratamos de orientação sexual. O que temos é a condição específica da diversidade humana. O indivíduo poderá optar em viver ou não sua sexualidade, mas em optar pelo desejo que não sente verdadeiramente, constitui fato impossível. Para Butler (2003) em “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo” traz a relação entre os corpos que realmente são notados e aqueles que são desumanizados pela condição normativa. Assim ela nos diz:

A categoria do “sexo” é, desde o início, normativa: ela é aquilo que Foucault chamou de “ideal regulatório”. Nesse sentido, pois o “sexo” não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer, circular, diferenciar – os corpos que ela controla. Assim, o “sexo” é um ideal regulatório cuja materialização é imposta: esta materialização ocorre (ou deixa de ocorrer) através de certas práticas altamente reguladoras. Em outras palavras, o “sexo” é um construto ideal que é forçosamente materializado através do tempo. Ele não é um simples fato ou a condição estática de um corpo, mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o “sexo” e produzem essa materialização através de uma reiteração forçada destas normas. (BUTLER. 2003, p. 153 e 154).

Percebemos que os adolescentes estão inseridos na maquinaria opressora escolar que reproduz os padrões socialmente definidos como “normais”. Tais padrões estabelecem signos e atitudes que cada pessoa do sexo masculino precisa ter, e signos e atitudes que cada pessoa do sexo feminino precisa ter para serem aceitos como corretos. Muitos casos de violências ocorrem pelo simples fato do sujeito parecer ter características do sexo oposto. Para Parquer,

Ao questionar a naturalização das relações reprodutivas e sexuais, chamando atenção para o fato de que a sexualidade tem uma história e que ela deve ser compreendida como um construto social e cultura, a recente pesquisa social e cultural sobre a sexualidade tem destacado a potencialidade de diversas culturas e comunidades sexuais para remoldarem a reestruturarem os contornos de suas próprias experiências. Isso coloca uma atenção renovada no fato de que a desigualdade de gênero e a opressão sexual não são fatos imutáveis da natureza, mas sim artefatos da história, ajudando a nos fazer lembrar que as estruturas da desigualdade e da injustiça, que tão frequentemente parecem organizar o campo sexual, bem como outras formas de injustiça social, podem, de fato, ser transformadas através da ação intencional e de iniciativas políticas progressivas. (PARQUER.1999, p. 144).

Quando o sujeito prontamente apresenta inclinação para afetividades contrárias à heteronormatividade, esse tende a ser excluído e alvo de chacotas traumáticas. A regra esmagadora da heteronormatividade compulsória tenta adequar todos os corpos a atitudes estabelecidas como “corretas” para as pessoas. Quem possui o sexo masculino precisa ser “macho” ter jeito de “macho” e relacionar-se afetivamente com o sexo feminino. Da mesma forma as pessoas que nascem com sexo feminino são inseridas numa prática de formatação para o mundo dito feminino.

O grande problema escolar está em padronizar as crianças e garantir que possam crescer correspondendo ao dito “normal” e negar, esconder, reprimir toda e qualquer forma de diversidade humana, tanto na maneira de ser homem e mulher, quanto na condição de afetos e desejos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

100

Nos discursos apresentados percebeu-se certa carência de conhecimentos com relação às questões de gênero e diversidade. Certamente este fato ocorre pelo despreparo docente em abordar práticas educativas reflexivas em torno de tais conceitos. Os comportamentos e problemáticas sociais em torno da diversidade certamente ocorrem pelo fato da escola e dos círculos sociais ainda possuírem fortemente raízes em suas práticas normativas culturais e a “ditadura” heterossexual que determina o comportamento/características que cada indivíduo precisa ser para ser “normal”. Se considerarmos que quem é dito “normal” atende a uma norma e sendo assim quem naturalmente não corresponde ao dito aceito está fora da norma, ou seja, considerado “anormal”, logo teremos ciclos de violências exclusões e opressão.

Um evidente desafio encontrado nesta intervenção foi reunir estudantes num turno oposto ao que estudam. Então o convite realizado nos dois turnos definia que aos/as estudantes do matutino poderiam participar no vespertino, e estudantes do vespertino deveriam vir no matutino. De quase 1000 estudantes da escola somente 10 compareceram para o encontro. Este fato escancara o desinteresse da classe estudantil em conhecer assuntos relacionados ao teatro e principalmente aos assuntos que abordam a diversidade humana.

Outra questão a ser destacada é que as respostas apresentadas nos questionários apontam para a inexistência de vivências escolares abordando os temas da diversidade. Assim podemos supor que o corpo docente de modo geral possui formação tímida nas áreas que tratam das questões de diversidade humana. Consequentemente os temas não abordados podem ser conhecimentos negligenciados que poderia diminuir a exclusão dos que não se enquadram no “padrão” dito “normal”. As iniciativas de combate às fobias e violências desenvolvidas pelos órgãos federais recebem visibilidade, mas ainda são passos lentos rumo à igualdade e convivência respeitosa entre todas as maneiras de ser. O ideal utópico seria todos e todas poderem expressar seus sentimentos e desejos livremente sem repressão de nenhuma natureza. Perceber o outro e a outra, como alguém diverso, único e que merece respeito é um desafio contínuo, bem como aceitar a natureza de cada pessoa e lhe atribuir valor humano tanto quanto cada um de nós necessita.

REFERENCIAIS

BUTLER, Judith. Problemas de Gênero: feminismo e subversão de identidade - Tradução: Renato Aguiar – Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In LOURO, Guacira Lopes (organizadora). O corpo Educado: pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999;

FOULCAULT, Michel. História da Sexualidade 1: A vontade de Saber. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1998;

LOURO, Guacira Lopes (Orgs.). O corpo Educado: pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999;

PARQUER, Richard. Cultura, economia, política e construção social da sexualidade. In LOURO, Guacira Lopes (Orgs.). O corpo Educado: pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999;

REVERBEL, Olga. Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão. São Paulo. Editora Scipione, 1996;

SOBRE OS AUTORES

Leomar Peruzzo

Graduado em Artes, habilitação em interpretação Teatral pela FURB – Universidade Regional Blumenau- 2007. Especialista em Arte na Educação Infantil – 2012. Professor de Arte pela Secretaria Municipal de Educação de Blumenau. Ator e Professor de Teatro. Estudante de Licenciatura em Artes Visuais, PARFOR – FURB. E-mail: leomarperuzzopibid@gmail.com

Fernando Hellmann

Possui graduação em Naturologia Aplicada pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2005). Mestrado em Saúde Pública pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2009). Doutorado em Saúde Coletiva pela UFSC, com período sanduíche em Centre de Recherche Medecine, Sciences, Sante et Societe - Paris, França (2014). Tem atuando principalmente nos seguintes temas: Saúde Coletiva, Bioética, Ética em Pesquisa, Práticas Integrativas e Complementares (ênfase em Termalismo Social) e Políticas Públicas. E-mail: hellmann.fernando@gmail.com



**EXPERIÊNCIAS
CULTURAIS DOCENTES
E EDUCAÇÃO INFANTIL:
INFLUÊNCIA SOBRE
A IDENTIDADE DE
GÊNERO**

*Magda Cipriani
Magda Tânia Martins da Silva*

EXPERIÊNCIAS CULTURAIS DOCENTES E EDUCAÇÃO INFANTIL: INFLUÊNCIA SOBRE A IDENTIDADE DE GÊNERO

Magda Cipriani
Magda Tânia Martins da Silva

104

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu a partir de uma inquietação profissional, ao observar questões pertinentes ao gênero, relacionadas ao reforçamento cultural realizado pelos profissionais que atuam em duas classes de crianças na faixa etária entre dois a três anos.

Durante o ano letivo de 2015, puderam-se verificar as divisões socioculturais que houve por parte das crianças, nas quais meninos brincam com determinados brinquedos e meninas com outros, ou então, meninos deveriam apresentar comportamento mais dinâmico, seguro, bagunceiro e meninas precisariam ser mais cuidadosas, dóceis, emotivas, como *mocinhas* ou *princesas*. Carrara aponta que “o fato de as meninas serem consideradas mais quietinhas e de os meninos serem vistos como mais bagunceiros é levado em conta na hora de decidir quem vai sentar com quem e em quais lugares da sala” (2009, p.94). Sendo assim, a maioria dos professores enfatiza esses comportamentos, não havendo qualquer tipo de questionamento se estão ou não interferindo na identidade de gênero, e assim reforçando a divisão sexista, legitimando as desigualdades. (BISCARO, 2009, p.10)

Louro (2002), *in* Biscaro (2009, p.10), reforça que a “passagem pelos bancos escolares deixa marcas. Permite que se estabeleçam ou se reforcem as distinções entre os sujeitos. Ali se adquire todo um jeito de ser e de estar no mundo”

Para alguns/as professores/as é “natural” reforçar essa identidade cultural de gênero, em que meninas devem brincar com bonecas, loucinhas, enquanto que os meninos brincam com carrinhos, bonecos de ação e heróis. Essa “naturalidade/normalidade” é posta em xeque toda vez que um menino brinca de boneca ou faz comidinha no faz-de-conta, assim também quando uma menina invade o território dos meninos ao brincar com um boneco de ação ou pegar um carrinho para dirigir.

Nogueira (2014, p.172) disse que: “projeta-se para os que nascem, nestes nascimentos que se querem cabíveis no padrão (...nascemos sendo medidos!), a lógica do mundo normal, por toda vida.”

Diante deste cenário, pretende-se através desta pesquisa inquietar aqueles/as que enxergam o mundo atual com determinada “normalidade” referente as atribuições reforçadas aos gêneros, pois a natureza humana está na versatilidade, na diversidade do indivíduo.

Considerando que a diversidade cultural está presente em todos os ambientes, há de ser vivenciada e respeitada por todos. Carrara contribui com a seguinte fala:

“Falar de diversidade cultural no Brasil significa levar em conta a origem das famílias e reconhecer as diferenças entre os referenciais culturais de uma família nordestina e de uma família gaúcha, por exemplo. Significa, também, reconhecer que, no interior dessas famílias e relação umas com as outras, encontramos indivíduos que **não são iguais**, que têm especificidades de gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, valores e outras diferenças definidas a partir de suas histórias pessoais.” (CARRARA, 2009, p.23 – grifo das autoras).

Conforme a citação apresentada, o ideal seria que os/as profissionais da área zelassem pelo respeito às diferenças, como opinião e expressão, conforme define o Estatuto da Criança e da Adolescência, Art. 16, p II, que há entre os/as colegas de turma, assim como suas características pessoais, suas vontades, desejos. Todavia, percebe-se que a maioria desses/as profissionais além da obrigatoriedade de seguir as rotinas institucionalmente impostas, como acolhida, refeições, brincadeiras, descanso, despedidas, desdenham educandos ao desrespeitar suas singularidades.

Percebe-se que pode haver algumas influências externas, que levam os/as professores/as a reforçar estereótipos machistas e femininos em seus/as alunos/as, tais como afirma GUIMARÃES: “Geralmente as estereótipias que discriminam o homem e a mulher como desiguais, são tradicionalmente reforçadas no ambiente escolar, podendo-se encontrar atitudes de machismo, mesmo nas mulheres.” (2002, p. 17 e 18).

Contudo, a explosão do feminismo em meados de 1960, no Brasil, trouxe consigo a luta dos direitos da igualdade de gênero e também as lutas pela identidade. Todavia, algumas instituições foram e são contra essa igualdade das mulheres, o que pode vir a causar atropelos na educação infantil. O que se busca responder é: Que instituições e valores são estes que estão enraizados na alma dos/as professores/as que atuam em um centro de educação infantil da rede pública de Blumenau e que perpassam os valores éticos e morais da profissão, levando a impor seus princípios sobre crianças, desrespeitando sua diversidade sócio-histórico-cultural? ”

Atualmente a criança é vista como um sujeito de direitos, que tem o direito de brincar, se expressar, se divertir, tal como se pode contemplar no Estatuto da Criança e do Adolescente, art.16:

“O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II - opinião e expressão; III - crença e culto religioso; IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI - participar da vida política, na forma da lei; VII - buscar refúgio, auxílio e orientação” (ECA, 1990)

Na atualidade, há todo um cuidado e preocupação para com o/a sujeito infantil. Existem estudos em todas as áreas voltados para seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social, assim como leis para assegurar a proteção integral da criança.

O espaço de educação infantil Conforme a LDB9394/96(Lei de Diretrizes e Bases da Educação), art.29, “é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade.”

As crianças realizam descobertas e convivem com novos valores, sentimentos, ideias, através de interações sociais, as quais estão relacionadas com o desenvolvimento da identidade dela. Essas interações sociais acontecem a partir de laços afetivos que o sujeito infantil desenvolve com os demais que estão ao seu redor. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

“O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias. Isso pode ocorrer nas instituições de educação infantil que se constituem, por excelência, em espaços de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado da experiência educativa. O trabalho educativo pode, assim, criar condições para as crianças conhecerem, descobrirem e ressignificarem novos sentimentos, valores, ideias, costumes e papéis sociais.” (RCNEI vol.2, 1998, p.11)

Tais espaços de socializações citados podem ocorrer desde a sala, até em parques, refeitórios, pátios, bibliotecas, corredores, em que haja essa interação entre a criança e o outro.

As interações iniciais da criança neste espaço, geralmente, acontecem com os/as professores/as, com os quais estabelece um laço afetivo maior, sendo assim sua referência.

O/a professor/a precisa considerar a individualidade de cada criança. Respeitando a heterogeneidade o/a profissional precisa desenvolver e ampliar o repertório cultural, conforme apontado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil vol. 1 (1998, p.30): “o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha, respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização.”

Ao considerar as singularidades das crianças, o/a professor/a precisa zelar ao conduzir a mediação de conteúdos, projetos de sala, interação entre as próprias crianças, contribuindo dessa forma, para a formação de sua personalidade e identidade, tal como podemos encontrar no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

A maneira como cada um vê a si próprio depende também do modo como é visto pelos outros. Os modos como os traços particulares de cada criança são recebidos pelo professor

e pelo grupo em que se insere tem um grande impacto na formação de sua personalidade e de sua autoestima, já que sua identidade está em construção. (RCNEI vol.2, 1998, p.13)

Logo, com a identidade em construção, a criança ao observar o modo de comportamento dos/a adultos/as e começa a construir sua identidade, que também é apontada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

108

A identidade de gênero começa a ser estabelecida pelo sujeito a partir da primeira infância, nas suas relações sociais, psicológicas, a partir do sexo atribuído no nascimento. Robert Stoller desenvolveu estudos sobre masculinidade, feminilidade e identidade de gênero. A identidade de gênero é normalmente consolidada pelo segundo ano de vida e identifica três componentes na sua formação: 1. influências biológicas e hormonais; 2. Atribuição do sexo no nascimento; e 3. Influências ambientais e psicológicas. (*Apud* CARRARA, 2009)

2 METODOLOGIA

Realizou-se a pesquisa em um Centro de Educação Infantil em Blumenau, Santa Catarina, durante três semanas, com anotações realizadas em cadernos de campo e questionários aplicados com quatro professoras¹ que atuam em duas salas. Todas são formadas no curso de Pedagogia, sendo três pós-graduadas e uma pós-graduanda em Gestão. As duas turmas observadas possuíam o total de trinta e seis crianças, com faixa etária entre dois e três anos.

O nome das professoras foi preservado e substituído por pedras preciosas, assim como o nome dos alunos, quando citados. Sendo Ametista, Cristal, Jade, e Safira das profissionais; e Ágata, Rubi e Turmalina os alunos.

Para realizar esta pesquisa utilizou-se a metodologia qualitativa. Minayo, por Dalfovo, Lana e Silveira (2008), aponta que “a investigação qualitativa é a que melhor se coaduna ao reconhecimento de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos”. Junto às professoras e crianças, realizaram-se observações e anotações através das quais podem-se perceber questões relacionadas ao tema, do mesmo modo que o questionário, com perguntas semiabertas e fechadas, com os quais buscou-se analisar as suas condutas em sala.

¹ A coleta de dados foi realizada apenas com pessoas do sexo feminino, por isso utilizamos o termo Professoras (não por nossa opção, mas devido a unidade escolar ter somente profissionais mulheres).

Através desta pesquisa, tem-se por objetivo responder de que forma os alicerces culturais das docentes que atuam nas salas com crianças de idades entre dois a três anos influenciam os educandos na formação da identidade de gênero.

Através do questionário, verificou-se a possibilidade de haver alguma instituição religiosa ou outra que norteia a prática dos/as profissionais que atuam na área; investigou-se a vida sociocultural do/a professor/a, e como ele pensa a questão de gênero; quais brincadeiras os meninos e quais brincadeiras meninas devem praticar; indagou-se como seria o comportamento ideal de um menino e de uma menina; e as principais diferenças que o/a educador/a reconhece entre meninos e meninas.

3 A EXPERIÊNCIA DOCENTE E SUA PRÁTICA

Como visto previamente, percebemos que as crianças possuem a habilidade de aprendizagem e descobertas, desde a primeira infância, assim como seus direitos garantidos. Contudo, esse campo de descobertas e aprendizagem pode ser limitado pelos/as professores/as que os cercam, assim como ampliada, “o professor... cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.” (RCNEI vol.1, 1998, p.30).

Segundo apontado pelas professoras entrevistadas, a rede municipal oferece formação contínua para os profissionais da área, para ampliar seu campo de conhecimento com temas acerca das culturas infantis, literatura, cantos temáticos, ludicidade, musicalização, educação fiscal, reciclagem, brincadeira e jogos infantis, matemática. Contudo, não oferece cursos de aperfeiçoamento na área de identidade de gênero ou diversidade. Três professoras disseram não ter realizado cursos de formação sobre gênero e diversidade, e uma professora disse já ter realizado curso, porém, não especificou qual, e ao ser questionada pela pesquisadora sobre como era o curso, respondeu: “sobre inclusão/ deficiência”.

A formação acadêmica dos/as professores/as contribui para sua prática pedagógica, pois há falas e atitudes dos/as profissionais que atuam na área, que parecem limitar os aspectos culturais e de formação de gênero, os quais pôde-se observar durante o estudo. Carrara ensina que:

“O modo como homens e mulheres se comportam em sociedade corresponde a um intenso aprendizado sociocultural que nos ensina a agir conforme as prescrições de cada gênero. Há uma expectativa social em relação à maneira como homens e mulheres devem andar, falar, sentar, mostrar seu corpo, brincar, dançar.” (CARRARA, 2009, p.40)

Em um dia de observação, percebe-se que a professora Safira, ao ver as meninas correndo em sala, exclama: “Eu não entendo você Turmalina, parece um moleque correndo pela sala!” E minutos depois: “Ágata! Não grite assim e pare de correr! Uma bailarina anda na ponta do pé e sussurra!” No momento em que a professora Safira compara Turmalina a “um moleque” ou diz a Ágata como uma bailarina se porta, supõe-se que reforça o modelo feminino tradicional, em que busca incentivar através do diálogo. Louro (1997, p. 65), *apud* Bísvaro (2009, p.113), reforça que “Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das destinações e das desigualdades, a linguagem é seguramente o campo mais eficaz e persistente tanto porque ela nos parece, quase sempre, muito natural”. No questionário, a mesma professora demonstra estranheza ao apontar que tinha uma aluna que preferia brincar com carrinhos, dinossauros e monstros, a brincar com bonecas, como as demais crianças, assim como aponta também a “desestruturação” da família.

Essa afirmação da professora corrobora o estudo de Auad, que discorre sobre igualdade de gênero, sobre a questão dos/as profissionais de educação manterem o estereótipo de feminino e masculino, assim como a continuidade do modelo familiar tradicional:

“Herdamos, e agora de muitas maneiras mantemos, uma importante instância de fabricação de meninos e meninas... O trabalho de conformação que tem início na família encontra eco na escola, a qual ensina maneiras próprias de se movimentar, de se comportar, de se expressar, e até mesmo maneiras de ‘preferir’”. (AUAD, 2014, p.31)

Pode-se perceber que há práticas na educação, as quais pretendem transmitir modelos masculinos e femininos tradicionalmente conhecidos pela sociedade, os quais podemos contemplar no quadro comparativo que Belotti *apud* Carrara (2009, p.100) desenvolveu em sua obra.

Noutro dia de observação, ao abrir a porta da sala, a professora Ametista exclamou para outra professora “Venha ver que interessante o que Rubi trouxe hoje!” Rubi é um garoto de três anos, e então a professora retira da bolsa da

criança uma boneca.

O brincar é uma forma de se expressar, momento no qual a criança imagina, cria e também recria situações. A postura adotada pela professora Ametista ao mostrar o brinquedo que Rubi trouxe para brincar no espaço infantil, demonstra uma vertente de pensamento, a qual visa a reforçar os modelos femininos e masculinos de comportamento que Auad e Carrara nos trouxeram nas colaborações já citadas, e Sayão, *apud* Bíscaro (2009, p.93), nos faz refletir sobre o assunto:

Permitir ou não que um menino brinque de boneca ou que uma menina brinque de carrinho não é definidor de sua subjetividade, um olhar investigador proporciona aos professores e as professoras uma qualidade em seu trabalho e reduz drasticamente o prejuízo que os preconceitos e as atitudes moralizantes impõem às crianças com quem trabalhamos (SAYÃO, 2004, p. 46).

Semelhantemente, a professora Cristal expõe no questionário que os meninos preferem carrinhos, assim como são “mais agressivos”, e as meninas possuem características mais ‘doces e calmas’, brincam com bonecas e casinha. Também a professora Safira responde que as meninas gostam de brincar de boneca, loucinha, faz de conta, e se refere aos meninos como “mais agitados”, e que preferem montar pistas, brincar com peças de encaixe, carrinhos “essas coisas”. A professora Jade também aponta brincadeiras semelhantes em suas respostas e concorda que há brincadeiras específicas para meninos e meninas, e tais afirmações nos remetem à contribuição de Moreno, *apud* Bíscaro (2009, p.74):

As meninas têm liberdade para ser cozinheiras, cabeleireiras, fadas madrinhas, mães que limpam seus filhos, enfermeiras, etc., e os meninos são livres para ser [...] ladrões de gado, bandidos, policiais, super-homens, tigres ferozes ou qualquer outro elemento da fauna agressiva (MORENO, 1999, p. 32).

Percebeu-se também, durante as observações, que é comum a professora Ametista posicionar as crianças em filas de meninas e meninos para realização das mais variadas atividades de deslocamento para outros ambientes, tais como parque e refeitório. Tortato (2015, p.106) observa esse mesmo movimento na escola onde “busca separar meninos e meninas, ... De forma geral a escola construiu um modelo de aluna e um modelo de aluno e empenha esforços para fazer com que meninos e meninas se encaixem no formato imaginado”. Felipe,

apud Biscaro (2009, p.74) cita que “cabe também às educadoras e educadores diluir algumas barreiras rigidamente estabelecidas em relação ao que seja apropriado para meninos e meninas”; e essa diluição de barreiras, sendo em brincadeiras, filas, atividades, promove além da interação entre os/as alunos/as, o respeito entre os gêneros e individualidades, e ao evitar essa relação, reproduzem-se preconceitos, discriminações na sociedade, como Ferreira e Luz indicam:

A sociedade tem imposto padrões de gênero e modelos de sexualidade que impedem o desenvolvimento individual, social e político de muitas pessoas... a imposição de modelos fixos e a intolerância com a diversidade têm gerado discriminação, ódio, preconceito e violência – questões que não contribuem nem para o desenvolvimento humano, tampouco para social de uma nação. (FERNANDO; LUZ, 2009, p.40).

A professora Ametista no questionário, ao responder sobre gênero e como trabalha com as crianças, escreve “Trabalho esta questão de forma simples, existe apenas dois gêneros que é o masculino e o feminino. Trabalho com as crianças demonstrando a diferença do menino e da menina em relação a gostos, atitudes, físico e psicológico. Assim as crianças poderão desenvolver seu caráter e sua personalidade”.

Sabe-se que além do gênero feminino e masculino, há homossexual, bissexual, transexual, transgênero. (Carrara, 2009). Com esta afirmação da professora, de haver “somente dois gêneros”, pode-se perceber que sua experiência sociocultural influencia a sua prática cotidiana. Neste ponto, é importante ressaltar a questão do currículo oculto, no qual, segundo Tortaro (2015, p.116), se “situam relações de poder, a reprodução cultural, as políticas, as ideologias, a questão de gênero, raça e sexualidade, o multiculturalismo... ‘Aprende-se no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual...’ (SILVA,2010, p.79)”.

A professora demonstra através do questionário, gostar de exposições de Arte Moderna e Contemporânea, concertos, museus, bibliotecas, e noutras perguntas ela responde “Deus, em sua infinita sabedoria, ao criar homem e a mulher já colocou neles diferenças em sua genética, que fazem com que um seja diferente do outro; é algo já inserido na composição do ser humano”.

Através de suas respostas e com algumas de suas práticas cotidianas relatadas, pode-se constatar que ela reproduz valores que são contemplados na sua vida sociocultural. Avila; Toneli, Andalo (2009, p. 290) apud Tortaro (2015, p.110), afirmam que “os/as professores/as, como outros membros da sociedade,

convivem com e reproduzem alguns preconceitos normativos moralistas em seus movimentos cotidianos, inclusive no ambiente profissional”.

Com tais exemplos e respostas, pode-se perceber que o espaço da educação infantil que visa a ampliar, acrescentar o conhecimento de mundo da criança, está realizando um movimento contrário à sua atribuição, no qual reforça modelos sexistas, de forma positiva, impossibilitando o espaço de interação e educação que contemple a igualdade de gênero. Motta, *apud* Bísaro (2009, p.91), nos alerta para isso:

A escola produz sujeitos infelizes por não se ajustarem a um modelo real ou porque se ajustam a duras penas, mas não se realizam, sofrem com isso. Como se não bastasse, sem rever esses preconceitos a escola vai produzindo cidadãos igualmente preconceituosos, que irão reproduzir em suas vidas para além da escola as discriminações e exclusões ali aprendidas. (MOTTA, 2004, p. 57).

Convém ressaltar que, conforme já citado antes (RCNEI vol.1,1998, p.30) “o professor... cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.” E que, nesse sentido, as crianças atuem como atores sociais, e não meros coadjuvantes, pois convivemos e estamos conectados a um mundo dinâmico, em constante transformação, conforme o que Bujes, *apud* Bísaro (2009, p.26) escreve:

Ao considerarmos que vivemos em contextos culturais e históricos em permanente transformação, podemos incluir aí também a ideia de que as crianças participem igualmente desta transformação e, neste processo acabam também transformadas pelas experiências que vivem neste mundo extremamente dinâmico (BUJES, 2001, p. 21).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento prévio das turmas e dos profissionais entrevistados e observadas, possibilitou vivenciar os momentos descritos de forma plena, sem a preocupação por parte das profissionais ou inquietação das crianças de que “temos uma pessoa estranha na sala!”. O/a pesquisador/a, quando se apresenta como um elemento estranho, interfere nas condutas pedagógicas e no comportamento tanto das crianças, como dos/as professores/as; já quando

se encontra integrado ao ambiente escolar, há a sensação de 'conforto' entre os pares ao se falar ou agir.

Pode-se afirmar que em um mundo no qual o dinamismo, a diversidade em seus amplos e mínimos aspectos, fazem parte do cotidiano das pessoas, foi possível perceber através deste estudo que há muito a se ampliar no que se refere às discussões sobre igualdade de gênero nos espaços de educação infantil.

Ao acompanhar a rotina, pode-se verificar como as profissionais da área introduzem em suas práticas pedagógicas movimentos contrários aos recomendados pela Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Nacional (LDB) e pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pela experiência cultural que vivenciam além dos muros da educação infantil. Trazem para o convívio das crianças suas ideias, posturas, conceitos de certo e errado, hábitos, desilusões e limitações.

Reproduz-se nesse espaço a ideia de atitudes sexistas, seja por comportamento, brincadeiras, brinquedos oferecidos, através dos quais, em alguns casos, os educadores visam a induzir de forma direta seus princípios/valores/costumes, conduzindo as crianças à reprodução de um modelo de feminino e masculino tradicional. E, quando a criança diverge do padrão, é vexada entre os/as profissionais, mantendo-se assim uma conduta de preconceito, ódio, violência e discriminação, que pode se perpetuar ao manter essa conduta conservadora, conforme já discutido.

Portanto, há a necessidade de ser discutida e problematizada a questão da igualdade de gênero no espaço da educação infantil, para que os/as profissionais ampliem seu conhecimento acerca desse tema, que se demonstrou limitado e polêmico em dados momentos. Da forma como o tema é abordado nas turmas, percebe-se um retrocesso quanto à diversidade de gênero.

Considerando estas pontuações, este artigo apresenta apenas algumas pinceladas de um cotidiano da educação infantil e do pensamento de alguns/as profissionais que nele atuam, pois é um espaço em que se vivenciam muitas falas, ideias, movimentos os quais não foram abordados neste artigo, e que há muito mais a ser discutido acerca do tema, de forma aprofundada em outros estudos.

Embora as lutas pela igualdade de gênero, assim como o respeito à diversidade, vêm ocorrendo há algum tempo, percebe-se o quanto as atitudes e convenções sociais discriminatórias tem se revelado bastante presentes nos mais variados segmentos da sociedade. Infelizmente de forma muito natural.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. Diversidade e Educação: Intersecções Entre Corpo, Gênero e Sexualidade, Raça e Etnia. Jamil C. Sierra; Marcos C. Signorelli. Matinhos: UFPR Litoral, 2014.

BÍSCARO, CLAUDIA REGINA RENDA. A construção das identidades de gênero na educação infantil. 2009. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado) Universidade Católica. Dom Bosco: Campo Grande.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil: 1 Introdução. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil: 2 Formação Pessoal e social. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil: 3 Conhecimento de mundo. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>

CARRARA, Sérgio. Gênero e Diversidade na Escola: Formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro Conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília:SPM, 2009.

DALFOVO, Michael S.; LANA, Rogério A.; SILVEIRA, Amélia. Métodos Quantitativos e Qualitativos: Um Resgate Teórico. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.2, n.4.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm

GUIMARÃES, Isaura. Educação Sexual na Escola: Mito E Realidade, 2002, 2ª. ed.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

NOGUEIRA, Juslaine de F. A.. A Normalidade Em Suspeita: Ou Quando A Diferença Joga No Labirinto: Diversidade e Educação Intersecções Entre Corpo, Gênero E Sexualidade, Raça E Etnia. 2014.

TORTATO, Cíntia de S. B. Educação & Diversidade: A Questão De Gênero E Suas Múltiplas Expressões. Nadia T. Colovan; Daniel C. de Oliveira. (Orgs) – Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2015.

SOBRE AS AUTORAS

Magda Cipriani

Especialista em Diversidade e Gênero na Escola, pela Universidade Federal do Paraná. Graduada em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, pela FURB-SC em 2009, Atua como professora de educação infantil no município de Blumenau – SC desde 2010. E-mail: magdacipriani@gmail.com

Magda Tânia Martins da Silva

Formada em Pedagogia – UEM/ Universidade Estadual de Maringá, Especialista em Educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental/ IBPEX- Instituto Brasileiro de PósGraduação e Extensão, Especialista em Gestão Educacional - Instituto Razão Social. E-mail: magda21martins@gmail.com



***A PARTICIPAÇÃO DE
ALUNAS NAS AULAS
DE EDUCAÇÃO FÍSICA
(UM OLHAR SOB A
PERSPECTIVA DE
GÊNERO) NA CIDADE
DE BLUMENAU – SC***

*Ana Paula Mueller
José Francisco Gontan Albiero*

A PARTICIPAÇÃO DE ALUNAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA DE GÊNERO) NA CIDADE DE BLUMENAU – SC

Ana Paula Mueller

José Francisco Gontan Albiero

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar trata do conhecimento denominado Cultura Corporal, para tanto se faz necessário ofertar aos/as educandos/as uma variedade de atividades físico-motoras, sejam elas por meio dos Jogos, dos esportes, das ginásticas, das lutas e da dança, com a finalidade de ampliar o repertório motor, desenvolver ou refinar às habilidades já apreendidas, entre outros aspectos. (CASTELLANI FILHO *et al.* 2009).

Porém, o que se percebe é a supervalorização dos Esportes sobre os demais conteúdos. Autores como Castellani Filho *et al.* (2009) apontam que isto ocorreu por forte influência do período pós-guerra, desenvolvendo-o como elemento predominante da cultura corporal, transformando a visão de esporte da escola em esporte na escola, o que vinha de encontro ao momento da educação física denominado: tecnicista, onde os princípios de rendimento desportivo, a competição, a regulamentação, entre outros aspectos; norteavam o desenvolvimento da disciplina de Educação Física e consolidando-a como componente curricular a partir da eficiência.

Embora a proposta curricular do estado de Santa Catarina (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2005) tratar da disciplina de Educação Física sob a concepção histórico-cultural a qual seleciona a área da corporeidade e do movimento humano a fim de contribuir na formação crítica e participativa, portanto, cidadã do/a educando/a, percebe-se que a centralidade dos conteúdos pautada no esporte ainda prevalece, com os percalços de exclusão provenientes do modelo tecnicista da década de 1970, inclusive, no que diz respeito às relações de gênero durante as aulas práticas.

O programa de cursos de capacitação da rede estadual de ensino do ano de 2015 buscou desenvolver assuntos ligados a Inclusão e a Diversidade, de modo

que a temática de Gênero e todas as suas implicações, nos são apresentadas como temas relevantes e indissociáveis da educação no âmbito escolar com vistas a atender uma importante necessidade social de cultura de paz, respeito, igualdade e livre de preconceitos as quais devem estar contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) e por conseqüências nos planos de curso de cada disciplina curricular.

A escola é um ambiente democrático, de formação de cidadãos críticos e de desenvolvimento da autonomia, assim trata a Proposta Curricular do estado. E como tal necessita refletir como algumas situações que ocorrem hoje na sociedade, o mundo fora da escola e que influencia também o universo escolar, podem ser evitadas ou minimizadas quando são desenvolvidas discussões em sala de aula.

Desta forma, as escolas públicas da rede estadual de ensino estão se atualizando através de cursos de capacitação e atualização profissional sobre Inclusão e Diversidade na escola, para discutir e disseminar novas formas de viver na Diversidade e compreender como é necessária a Inclusão para minimizar a falta de conhecimento e o preconceito com o diferente.

Bastando-nos, enquanto professoras e professores de Educação Física escolar, refletir sobre como iremos concretizar tais atitudes; principalmente superando o silenciamento e a invisibilidade perante os conflitos entre os gêneros com o propósito maior de superar ações excludentes e preconceituosas, já enraizadas em nossa sociedade e repercutidas em nossa prática docente mesmo sem perceber.

Nas aulas práticas de EF verifica-se o grande número de participantes do gênero masculino nos espaços esportivos do Futsal, o qual representa o maior espaço da quadra e, em algumas aulas, o maior número de alunos do gênero masculino nas práticas da escola investigada, a qual atribuir-se-á o nome fictício de escola do Aviator.

Quando os meninos participam do voleibol as meninas retiram-se da parte central da quadra e formam uma roda para jogar somente entre elas, por receio de machucarem-se ou até de serem constrangidas pelo gênero masculino por não possuírem os mesmos níveis de habilidades como força, destreza e agilidade comparadas a eles, portanto, preferem a separação da atividade central e jogar pelos cantos do espaço destinado às aulas de EF. Estas observações também são narradas no estudo de Corsino (2010), demonstrando que os meninos, principalmente nos dias de aulas “livre”, aulas em que alunas e alunos escolhem qual atividade irão realizar, tomam conta da maioria dos espaços para a prática de

atividades físicas, enquanto as meninas permanecem nos arredores da quadra.

Como pesquisadora deste estudo e professora de EF na escola do Aviador observa-se como algumas meninas buscam a exclusão nitidamente, evitando as atividades com bola e preferindo os jogos de mesa (tabuleiros, cartas, entre outros) ou ainda, as caminhadas, por reconhecerem não ter habilidades ao manusear a bola, evitando assim os constrangimentos e possíveis lesões nestas práticas.

O intuito de desenvolver este estudo é discutir o paradigma socialmente construído: “Futebol é coisa de menino, Voleibol é coisa de menina”, com a finalidade de pensar em uma sociedade mais igualitária, livre de preconceitos e por consequência, menos violenta.

Neste sentido, o tema gênero em Educação Física nas escolas públicas em Santa Catarina é importante, pouco pesquisado, essencial para o conhecimento da realidade na qual estamos inseridos e também para estimular a produção de conhecimentos científicos nesta abordagem.

Com base no referencial teórico escolhido, faremos algumas importantes pontuações, inicialmente sobre o estudo de Altmann (2011): Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar?”, o qual realiza uma análise de gênero nas aulas de Educação Física Escolar discutindo a partir da ótica de professores e professoras da rede pública de ensino da região metropolitana de Campinas, as relações de gênero nas aulas mistas e as possibilidades de discussão sobre os estereótipos de feminino e masculino nas aulas. Nesta mesma linha de estudo encontra-se o estudo etnográfico de Corsino (2010), onde o autor fala das misturas e das separações presentes nas aulas de EF, observando o trabalho docente de professores/as de uma escola pública de São Paulo, citando um comportamento típico de silenciamento destes docentes diante das cenas onde haviam possibilidades de reflexão sobre a temática de gênero e nitidamente conseguimos compreender a falta de estudo e conhecimento destes profissionais quanto ao tema.

Ao nos debruçarmos sobre o estudo de Ferraz (2002) encontramos a discussão sobre as questões de gênero na aula de Educação Física através das Representações de alunas e de alunos do 9º Ano da Escola Básica do 2º, 3ºs Ciclos de Santiago, no qual buscou identificar num grupo de 12 meninos e 12 meninas de uma Escola Básica de Santiago (Chile), qual a utilidade da disciplina de Educação Física, dentre outros aspectos. Onde apareceram características de um Currículo Oculto, o qual vinha a contribuir na construção e reprodução dos estereótipos excludentes de gênero.

Na resenha de Marques (2014) sobre o estudo de Corsino e Auad (2012) intitulado: “O professor diante das relações de gênero na Educação Física Escolar”, o estudo visa discutir como as questões de gênero encontram-se presentes nas aulas de Educação Física e como, na escola investigada, as práticas pedagógicas destoam da Proposta Curricular do estado de São Paulo, apontando este como um dos principais motivos para não se desenvolver discussões acerca das questões de gênero, levando-se em consideração o olhar das professoras e dos professores da unidade escolar investigada.

Delgado *et al* (2010) desenvolve a pesquisa: Educação Física escolar: a participação das alunas do gênero feminino no ensino médio é semelhante a este estudo que venho a lhes apresentar. Evidenciando os fatores que levam a não participação das estudantes do gênero feminino, tratando de questões como o relacionamento aluno/a x aluno/a e aluno/a x professor/a, a importância dada às aulas e a busca de sugestões para melhorar as aulas.

Com base no acima exposto o objetivo geral desta pesquisa se propõe a verificar o (s) fator (es) determinante (s) da participação do gênero feminino na realização das aulas de Educação Física em uma escola de Blumenau - SC, a qual receberá o nome fictício de Escola do Aviator. Tendo por finalidade apontar as professoras e aos professores e a toda comunidade escolar reflexões e ajustes no Projeto Político Pedagógico (PPP) quanto ao tema Gênero nas aulas de Educação Física, propondo as alunas e aos alunos, professoras e professores, as coordenadoras e coordenadores pedagógicos e a direção, seminários de estudos com intuito de conhecer e debater o tema e toda a sua relevância.

2 METODOLOGIA

Este estudo trata-se de uma abordagem quantitativa e qualitativa. Isto é, uma abordagem mista conforme aponta Dall Farra e Lopes (2014): “No método misto, o pesquisador baseia a investigação supondo que a coleta de diversos tipos de dados garanta um entendimento melhor do problema pesquisado”. (CRESWELL, 2007, p. 34-35). As questões quantitativas referem-se às perguntas fechadas. A questão aberta utilizará variáveis qualitativas para a sua elucidação, acompanhadas pelas discussões do referencial teórico e pela experiência enquanto docente da escola do Aviator.

No primeiro momento, realizou-se o contato na escola a fim de obtermos a autorização para a realização do estudo, a partir de então, selecionamos duas turmas de segundos anos do Ensino Médio de uma escola da rede pública

estadual de ensino na cidade de Blumenau – SC. Com a finalidade de mantermos a discrição e o sigilo das alunas, a escola receberá o nome fictício de Escola do Aviador. O grupo foi composto por 30 (trinta) estudantes do gênero feminino na faixa etária dos 15 (quinze) aos 19 (dezenove) anos de idade, esta escolha se fez pelo fato de ambas as turmas serem muito participativas, inclusive nas aulas teóricas, na elaboração de pequenos projetos e com visões muito críticas da realidade que as cerca.

Na escola atuam seis professores e professoras de Educação Física, sendo três do gênero masculino e três do gênero feminino. A estrutura do espaço destinado para a realização das aulas de Educação Física é composta por um ginásio poliesportivo, uma quadra externa e sem cobertura de mini futsal e uma quadra externa e sem cobertura de tênis, as quais são pouco utilizadas pelas adversidades climáticas da região e, ainda três mesas espalhadas entre o refeitório e o ginásio para a realização do tênis de mesa. Deste modo, as aulas ocorrem no modelo “livre”, onde os alunos e alunas escolhem quais atividades realizar.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o questionário adaptado de Kobal (1996), composto de 7 questões (6 perguntas fechadas e 1 semiaberta). A análise dos dados será realizada a partir das discussões entre os resultados encontrados da aplicação dos questionários e a experiência como docente e pesquisadora da escola do Aviador.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para facilitar a discussão de dados deste estudo, estruturam-se em itens, de acordo com cada questão do instrumento de pesquisa do estudo.

A importância das aulas de Educação Física sob a ótica das estudantes.

As aulas de Educação Física são na maioria das vezes as aulas mais aguardadas da semana pelas alunas e pelos alunos e, uma das disciplinas que elas e eles mais gostam ou preferem, porém, há aquelas e aqueles que não a consideram assim e, deste modo nos chamam a atenção para a realização desta pesquisa.

Os resultados obtidos através da aplicação do questionário adaptado de

Kobal (1996) foram analisados a partir das sete questões aplicadas às estudantes do gênero feminino do 2º ano do Ensino Médio, resultando em seis tabelas que serão apresentadas abaixo:

A primeira tabela procura levantar a questão referente ao gosto ou não das estudantes quanto às aulas de Educação Física na escola do Aviador. Deste modo, a tabela 1 possui o objetivo de averiguar a partir das respostas das estudantes o gosto pelas aulas de EF.

Tabela 1 - Questão 1: O gostar das alunas pela Educação Física.

	Quantidade	Porcentagem (%)
Gostam Muito	13	43,3%
Gostam Pouco	11	36,7%
Indiferente	1	3,3%
Não Gostam	5	16,7%
Total	30	100%

Elaboração Própria - Fonte: Escola do Aviador (nome fictício), 2015.

Somando as estudantes que gostam muito e as que gostam pouco, temos o total de 24 estudantes que gostam de um modo geral das aulas de EF, representando 80% das estudantes entrevistadas. Isto é, mesmo que as aulas possuam pouca diversidade de conteúdos, apresentando repetidas aulas práticas de Futsal e Voleibol, estando classificadas como aulas “livres” de acordo com Corsino (2010), as estudantes entrevistadas gostam deste tipo de aula.

Sobre a participação nas aulas de Educação Física.

Na tabela 2 – o questionamento referia-se ao motivo que as estudantes elencavam ser mais importantes na hora de participar das aulas de EF.

Abaixo elencamos as afirmações das estudantes considerando as respostas de acordo com os critérios: Concordo Muito e Concordo.

Tabela 2 – Motivo que faz com que leva as estudantes a participar das aulas de EF:

	Quantidade	Porcentagem (%)
Faz parte do currículo/vale nota	11	36,7%
Gosto de atividades físicas	11	36,7%
Estou com meus amigos/as	10	33,3%
Aumento meus conhecimentos	6	20%
Porque participamos em grupos distintos	10	20%
Total	30	100%

Elaboração Própria - Fonte: Escola do Aviador (nome fictício), 2015.

Na primeira opção, das 30 estudantes, 11 justificaram sua participação alegando concordar muito que o motivo das aulas de EF encontrarem-se inseridas no currículo escolar e valerem notas sejam o principal motivo de suas participações.

Coincidindo com a segunda opção, 11 estudantes reconhecem concordar muito, que participam das aulas porque gostam de realizar atividades físicas.

Na terceira opção, 10 estudantes concordaram muito, sobre o fato de sua participação estar atrelada a companhia de seus amigos / suas amigas ou ao seu grupo de Amizade.

Apenas 6 estudantes afirmaram, na quarta opção, concordar muito que participam das aulas para aumentar seus conhecimentos sobre as modalidades esportivas e atividades físicas.

E, a quinta opção, com maior pertinência para este estudo, perguntou sobre o motivo da participação estar ligado à prática de esportes ou atividades físicas em grupos distintos (meninos x meninas), neste caso somando as 2 estudantes que concordam muito às 8 estudantes que optaram pela resposta concordo, o motivo de suas participações acontece pelo fato de poderem participar em grupos distintos dos meninos.

O que de certa maneira, mesmo sem perceber, estas estudantes nos apontam uma situação de conflitos entre os gêneros. E que se tornam invisibilizadas pelo fato de suas participações ocorrerem em grupos distintos.

Motivos para a não participação

Após identificarmos quais respostas se enquadravam no objetivo principal do estudo a ser desenvolvido, no caso reconhecermos que 5 (cinco) estudantes não gostam de participar das aulas de EF, buscamos identificar o porquê, ou melhor, qual o (s) motivo (s) relevante (s) para que estas alunas não participassem das aulas.

Na tabela 3 – Apresenta-se o questionamento semiaberto, onde cada estudante que declarou não gostar das aulas de EF deveria justificar o motivo de forma objetiva, surgindo assim as seguintes afirmações:

Tabela 3 - Questão 3: Fatores que levam as estudantes a não participarem.

	Quantidade	Porcentagem (%)
Não gostam de fazer esportes	3	60%
Não gostam de atividades físicas	1	20%
Não sentem-se integradas ao grupo	1	20%
Total	5	100%

Elaboração Própria - Fonte: Escola do Aviador (nome fictício), 2015.

Desta forma reconhecemos que 3 (três) das 5 (cinco) estudantes investigadas representam a maioria das opiniões, correspondendo 80% das opiniões, afirmam não participar das aulas de EF pelo fato de não gostar de esportes e não gostar de atividades físicas.

Na tabela 4 – Aprofundamos a questão para aquelas estudantes que não participam e também não gostam das aulas de EF.

A partir destas afirmações buscamos encontrar quais os fatores que as faziam não gostar de realizar as atividades físicas, esportivas ou ainda não sentirem-se integradas ao grupo conforme citaram na tabela acima. Encontrando os seguintes fatores:

Tabela 4 – Questão 4: Não gosto das aulas de Educação Física quando?

	Quantidade	Porcentagem (%)
Não simpatizo com o/a professor/a	2	40%
Alguns colegas querem demonstrar que são melhores que os outros	1	20%
Quase não tenho oportunidade de jogar	1	20%
Os meninos jogam junto	1	20%
Total	5	100%

Elaboração Própria - Fonte: Escola do Aviador (nome fictício), 2015.

Embora as estudantes afirmem não gostar dos fatores acima citados e que ocorrem na maioria das aulas práticas, as estudantes não entendem que estes fatores as impeçam de participar das aulas. Apenas reconhecem que a falta de empatia com sua professora ou seu professor são motivos para não gostar da disciplina e que nem por isso deixam de participar.

Assim, acontecem nas demais afirmações, o fato de existirem colegas de classe que querem demonstrar suas habilidades e sentem-se “melhores” do que os demais, ou a falta de oportunidades para jogar, ou ainda, não gostar de jogar quando os meninos estão junto, não faz com que as estudantes entrevistadas deixem de participar, apenas justificam que não conseguem participar junto e procuram realizar suas atividades em grupos menores, pelos arredores do ginásio ou da quadra, em seus grupos de amigas e/ou afinidades.

Podemos constatar na tabela 5, que do total das 30 estudantes, os fatores acima listados não chegam a interferir na classificação das aulas de EF, ou seja, mesmo as alunas não gostando de alguns fatores, as aulas possuem conceitos entre Ótima, Boa e Regular.

Tabela 5 - Questão 5 – Como você classifica sua aula de Educação Física?

	Quantidade	Porcentagem (%)
Ótima	12	40%
Boa	16	53,34%
Regular	2	6,66%
Ruim	0	0%
Total	30	100%

Elaboração Própria - Fonte: Escola do Aviator (nome fictício), 2015.

Segundo as estudantes entrevistadas, nenhuma delas afirmou que as aulas de EF na escola do Aviator são ruins, algo que consideramos positivo. A prevalência de respostas classificando as aulas de EF como Ótimas e Boas fez com que as estudantes verbalizassem algumas expressões, as quais foram julgadas relevantes e inseridas abaixo:

- ..“É um entretenimento reparando com as outras aulas” (P. 16 anos)
- ..“A educação física é uma matéria fundamental!” (G. 15 anos)
- ..“Porque temos liberdade, para interagir com meus amigos e com os professores” (L.16 anos)
- ..“Eu participo e me divirto” (T. 16 anos)
- ..“Esqueço das outras aulas e o ambiente é diferente” (A. 16 anos)

Para estas estudantes, a Educação Física representa uma quebra de “ritmo”, uma aula para fazê-las saírem dos seus espaços determinados em sala, quebrarem o silêncio e a concentração pertinentes da sala de aula.

O questionamento da tabela 6 é embasado em uma auto avaliação, ou seja, as estudantes teriam que refletir sobre a sua participação nos últimos meses/anos e classificar o quanto diminuiu a sua participação nas aulas de EF, conforme abaixo:

Tabela 6 – Questão 6: Você percebe que sua participação nas aulas de EF diminuiu?

	Quantidade	Porcentagem (%)
Diminuiu muito	3	10%
Diminuiu pouco	12	40%
Indiferente	4	13,3%
Não diminuiu, continuo participando	11	36,7%
Total de meninas que participam e não gostam	30	100%

Elaboração Própria - Fonte: Escola do Aviador (nome fictício), 2015.

Felizmente, e para nossa surpresa, 40% das estudantes percebe que sua participação diminuiu pouco, somando as respostas do quesito Não diminuiu, continuo participando da mesma maneira nos últimos meses/anos, a qual soma 36,7%, temos 70,7% de participação efetiva nas aulas de EF.

Com menor incidência, apenas 10% das estudantes avalia que sua participação caiu muito nos últimos meses/anos e 13,3% das estudantes avaliou-se indiferente quanto à sua participação.

É como nós professoras e professores, conversamos informalmente, é aqui – na quadra ou no ginásio, que as alunas e os alunos se mostram como eles e elas realmente são como desempenham suas habilidades, como eles e elas interagem socialmente e como desenvolvem suas relações sociais, aqui na EF conhecemos realmente cada um, cada uma na liberdade do movimento e na interação com os demais.

A partir da observação desta questão nos surgiu uma inquietação, será que estas estudantes compreendem o que são as relações de gênero? E como estas relações podem influenciar em muitas escolhas em nossa vida? Ou por acaso, você nunca tenha ouvido de seus familiares e conhecidos algo do tipo: “meninas não jogam futebol, porque é muito violento”, ou “meninas devem jogar voleibol” entre outras coisas, reafirmando condutas ultrapassadas e sexistas de dizer o que você pode ou não pode fazer, ou o que você deve ou não deve fazer, só porque

você é menina?

É urgente que necessitamos mudar esta realidade! E afirmar que podemos, enquanto meninas, mulheres empoderadas, fazer tudo àquilo que queremos sem nos preocuparmos se é feminino ou não. O que eu, enquanto professora, posso e devo fazer para superar esta questão de empatia entre minhas alunas?

Com certeza estas inquietações são aspectos que devemos observar na construção e, principalmente, na atualização dos documentos que regem o trabalho pedagógico na unidade escolar como no PPP, no plano de curso anual ou semestral e nos planejamentos diários da disciplina de Educação Física.

Deste modo podemos enfatizar alguns resultados importantes que nos surpreenderam com a realização desta pesquisa na escola investigada:

- Das estudantes que participam e gostam das aulas de EF (somando as estudantes que responderam gostar muito, gostar pouco e indiferente somam 25 estudantes das 30 investigadas, representando 83,3%);
- Das cinco estudantes que responderam não gosto, somente uma relaciona a não participação com a presença de meninos;

Ou seja, na escola investigada as estudantes não têm esse problema caracterizado, isto é muito bom.

Assim, podemos considerar alguns aspectos relevantes:

- a) as estudantes que não participam das aulas colocam como principais fatores: o primeiro fator é a falta de empatia com os/as professores/as e o segundo fator é a prática de esportes como única forma de atividade física realizadas nas aulas de Educação Física e,
- b) as estudantes que participam e gostam de praticar atividades físicas desportivas não gostam quando os estudantes do gênero masculino participam junto, pelo fato de que eles cobram e irritam-se com os erros delas.

O que nos faz perceber a reprodução de algumas atitudes “machistas” do modelo de cultura patriarcal no qual estamos inseridos. É o que relata Ferraz (2002) (apud Nogueira, 1999):

A estrutura patriarcal, bem como a visão androcêntrica da nossa sociedade, é limitativa da chegada das mulheres aos lugares de topo, e consequentemente de decisão. Quando ela os atinge, os constrangimentos institucionais são diversos. Estes constrangimentos, juntamente com hierarquia social, e as relações sociais de poder, são o que frequentemente limitam o poder de ação dos indivíduos.

A mesma autora, Ferraz (2002), busca conhecer o papel da escola frente às diferenças de gênero, percebendo que a escola mesmo não produzindo diretamente as assimetrias de gênero às reproduz gerando a iniquidade. Entretanto, a escola sendo um espaço de transformação social, coloca o sujeito em confronto com a cultura, ação esta que contribui para que tenhamos uma sociedade mais justa e mais democrática, permitindo assim a vivência plena da cidadania.

Podemos verificar que a escola possui um espaço privilegiado para a discussão e (re) construção de novos conceitos sobre os estereótipos de masculinidades e feminilidades impostos em nossa sociedade, cabendo a nós, professores/as juntamente com a equipe pedagógica da unidade escolar na qual atuamos reconhecermos a importância de desenvolver o tema Gênero, indissociavelmente, dos conteúdos que aplicamos durante o ano letivo, inclusive nas aulas de Educação Física.

Onde meninos e meninas, adolescentes ou jovens, percebem-se ou não influenciados pelos estereótipos culturalmente disseminados e, que, consequentemente venham a influenciar no gosto pela prática esportiva, na forma como classificam a importância desta disciplina em sua formação e como ela pode vir a contribuir muito mais do que ser um momento de recreação, interação e de jogar bola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado desta pesquisa, podemos apontar alguns pontos pertinentes, os quais estão presentes nas entrelinhas das discussões de Gênero e Diversidade na escola. A escola, na sua importante função social, necessita encaminhar-se com aprofundamento nas questões de Gênero por se tratar de um espaço de formação da cidadania e de transformação cultural, precisa fazê-lo com total abrangência, isto é, dentro e fora das salas de aulas, os/as alunos/as devem compreender as diferenças entre os gêneros e como tornar suas relações

menos tensas e violentas, com o propósito maior de superar a violência entre homens e mulheres, a qual cresce em velocidade absurda na sociedade brasileira.

Esclarecer, aos educandos e educandas, a importância da disciplina de Educação Física no seu desenvolvimento pessoal e também, o motivo pelo qual ela está inserida na escola, sem contrapor ela as demais disciplinas, o que as estudantes relataram é também falta de discussões aprofundadas sobre a finalidade e o papel da EF na formação dos indivíduos, além de explorar demais modalidades esportivas, artísticas e culturais, como por exemplo, a dança, as lutas e a ginástica.

Sabemos que estas limitações se apresentariam no ponto de vista das estudantes, mas, que a partir desta pausa nas atividades práticas e refletindo um pouco sobre o cotidiano seriam possíveis novas ideias e novas formas de fazer a EF escolar passar a ter mais interesse, principalmente, do público feminino que por utilização quase que somente dos esportes acabam desistindo ou diminuindo a sua prática.

Com o objetivo central de identificar um ou mais fatores que influenciassem na participação das alunas do ensino médio, bem esclarecido (s) e levando-se em consideração que na escola investigada as alunas são estimuladas a realizar qualquer atividade, inclusive jogos de cartas e caminhadas – que na visão delas parece não fazer parte da EF, percebemos uma importante preocupação por parte delas em querer fazer coisas novas, conhecer mais sobre as atividades que elas realizam e também saber onde serão aplicados os conhecimentos adquiridos nas aulas de EF.

Desta forma, compreendemos que os apontamentos de reflexões e ajustes no PPP escolar quanto ao tema Gênero é urgente em todas as disciplinas curriculares, principalmente se tratando da EF, onde os relatos das estudantes já demonstram existir certo nível de desgastes e desestímulos por conta das relações de poder estabelecidas entre os gêneros.

Com o findar deste ano letivo, todos estes apontamentos estão sendo feitos e estarão para apreciação de todo o corpo docente da unidade escolar afim de que a escola como um todo venha a desenvolver desde a elaboração e reestruturação dos planejamentos até a efetiva aplicação dos conceitos na realidade escolar.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana e AMARAL, Sílvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? Revista Estudos Feministas. [online]. 2011, vol.19, n.2, pp. 491-501. ISSN 0104-026X. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104026X2011000200012>. Acesso em: 14/07/2015 às 14:02

CASTELLANI FILHO, Lino et al. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 2ª ed. rev. 2009.

CORSINO, Luciano Nascimento. Relações de gênero na educação física: a construção dos corpos de meninas e meninos nas “misturas” e nas separações da escola. Fazendo Gênero, v. 9, 2010.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. Nuances: estudos sobre Educação, v. 24, n. 3, p. 67-80, 2014.

DELGADO, D. M.; PARANHOS, T. L.; VIANNA, J. A. Educação Física escolar: a participação das alunas no ensino médio. Efdeportes, Buenos Aires, v. 14, n. 140, 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd140/educacao-fisica-escolar-a-participacao-das-alunas.htm>.

FERRAZ, Maria Goreti Carvalho. Questões de gênero na aula de Educação Física - Representações de alunas e de alunos do 9º Ano da Escola Básica do 2º, 3ºs Ciclos de Santiago (Matosinhos). Dissertação de Mestrado em Ciência do Desporto, Especialização em Desporto para crianças e jovens. Universidade do Porto, FCDEF. Porto. (2002).

KOBAL, Marília Corrêa. Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de Educação Física. Marília Corrêa Kobal. Campinas, SP: [s, n,], 1996.

MARQUES, Clarice Gonçalves Pires. Questões de gênero na Educação Física Escolar. Revista Estudos Feministas, 2014, vol.22, n. 3, ISSN 0104-026X. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104026X2014000300019&script=sci_arttext Acesso em: 14/07/2015 às 10:49.

OLIVEIRA, Flavio; MACEDO, Romário; SILVA, Adson. Fatores associados à participação das meninas nas aulas de educação física: uma questão de gênero?. ACTA BRASILEIRA DO MOVIMENTO HUMANO-BMH, v. 4, n. 5, p. 73-86, 2015.

Secretaria do Estado de Santa Catarina. Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/proposta-curricular>> Acesso em: 27/09/2015 às 17:40.

SOBRE OS (AS) AUTORES (AS)**Ana Paula Mueller**

Docente na rede pública nas cidades de Gaspar e Blumenau. Especialista em Gênero e Diversidade na escola – UFPR/ Setor Litoral. E-mail: anapmueller17@gmail.com

José Francisco Gontan Albiero

Docente da FURB. Especialista em Saúde Coletiva e Desenvolvimento Infantil Mestre em Educação – FURB. Doutor em Saúde Coletiva – UFSC. E-mail: chicoalbiero@gmail.com



***A REPRESENTAÇÃO
SOCIAL DA
POPULAÇÃO
NEGRA NO LIVRO
DIDÁTICO E AS SUAS
COMPLEXIDADES***

*Angélica Licínio Machado Otto
Fernanda Pons Madruga*

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA POPULAÇÃO NEGRA NO LIVRO DIDÁTICO E AS SUAS COMPLEXIDADES

*Angélica Licínio Machado Otto
Fernanda Pons Madruga*

138

1 INTRODUÇÃO

A exclusão escolar no Brasil acontece desde a época da escravatura, onde negros/as e brancos/as recebiam diferentes formas de educação. Brancos/as eram instruídos/as e recebiam conhecimentos de seus mestres para futuramente aprender uma profissão, enquanto os/as negros/as eram catequizados(as) e tidos (as) como “inaptos(as)” para receber os conhecimentos oferecidos à elite. Segundo Sasaki (1997, p.16), “[...] A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que - por causa das condições atípicas - não lhe pareciam pertencer à maioria da população”.

A história da educação de negros e negras, as) e brancos e brancas, ficou marcada na Constituição Nacional de 1988, onde se efetivou o direito à educação gratuita e de qualidade a todos conforme o artigo 205, que assegura a educação para todos/as sem restrições e determina que é dever da família, do Estado e da sociedade promover esse processo (BRASIL, 1988).

Diversas estratégias foram adotadas pelo Governo Federal a fim de minimizar e reparar os erros do passado escravista no país, criando as Diretrizes Curriculares Nacionais a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A Lei nº 10.639/03 - MEC institui a obrigatoriedade do ensino da história da África, bem como sua cultura no ensino básico, para contribuir no conhecimento e valorização da cultura nacional e a diversidade que a compõe.

O presente estudo aponta a necessidade de trabalhar estes conhecimentos em sala de aula, com propostas e estratégias que façam os e as estudantes compreenderem a história, a diversidade racial e étnica, a diversidade cultural que nosso país possui, auxiliando assim no combate ao racismo e preconceito contra outras populações menos favorecidas.

São explícitos os objetivos da proposta curricular quanto a valorização pessoal, afirmação de identidade e o reconhecimento de sua história, trabalhar diversidade, desmistificar os pré-conceitos e estereótipos enraizados, compartilhar experiências e conhecimentos, entre outros. Seguindo este olhar, o papel da escola, do livro didático e dos professores e professoras engajadas nesta proposta, pode alcançar conquistas valiosíssimas na aprendizagem, direcionando todo o processo, capacitando o e a profissional e propondo as adequações necessárias.

Hoje nas escolas é repassado aos/as estudantes a história do Brasil, seus/ suas protagonistas, disponibilizando o material básico, o livro didático. Outros recursos ganharam destaque com a era tecnológica, porém, geração após geração tem desfrutado o aprendizado baseado nos livros.

O livro didático como principal ferramenta de construção e transferência de conhecimento influencia diretamente na construção de sua identidade e na visão de mundo, porém, por vezes não traz reflexões e atividades que possam ser aplicadas dentro da sala de aula (WALTTHIER, 2014). O Brasil, país com diversas culturas, raças e etnias, ainda presencia diariamente o preconceito racial dentro e fora de sala de aula.

O livro didático deveria trazer questões e conhecimentos a cerca da riqueza cultural brasileira, porém, o que vemos é justamente o contrário, conforme Rosemberg (2003 apud, NEGRÃO, 1988, P. 53):

[...] a não representação de personagens negros na sociedade descrita nos livros, a representação do negro em situação social inferior à do branco; o tratamento da personagem negra com postura de desprezo; a visão do negro como digno de piedade; o enfoque na raça branca sendo a mais bela e a de mais poderosa inteligência.

Esta e outras formas de preconceito racial estão inseridas nas entrelinhas dos textos e nas ilustrações, que acabam influenciando nas relações raciais em sala de aula e nas ações individuais que ajudam a perpetuar o preconceito.

Com base nisto, muitos estudos e pesquisas iniciaram a cerca da representação social dos negros e negras nos livros didáticos, sendo incitados principalmente por movimentos sociais negros, brancos e negros, ativistas, bem como o governo, questionando os conteúdos desses materiais fornecidos aos estudantes (ROSEMBERG, 2014).

Com base nisto a pesquisa se deu pela constante inquietação à questão racial que envolve a escola, diante das diversas notícias e acontecimentos sobre intolerância racial dentro da escola e na sociedade em geral, sendo filha de negro numa geração alemã da família. Refletindo ao fato do quê pesquisar e a paixão literária, surgiu o pensamento de unir estas duas questões e de como isto acontece nas escolas e quais as questões pertinentes no universo escolar.

O Objetivo geral deste trabalho é analisar o livro didático de história da escola estadual de Blumenau e a representação social dos negros e negras. Os objetivos específicos são: a) Identificar as formas implícitas e indiretas de preconceito racial em imagens, figuras e textos; b) Verificar como o material didático tem influenciado na perpetuação ou diminuição do preconceito racial em sala de aula; c) Compreender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem e a ação docente com base no livro didático.

A presente pesquisa foi realizada a partir da abordagem qualitativa, que segundo Bauer e Gaskell (2002, p. 68), tem a finalidade de “[...] explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”. Nesse caso, o estudo de caso nos auxiliará a entender os fenômenos sociais permitindo uma visão holística e do mundo real (YIN, 2014).

Sendo assim, se faz necessário explorar as opiniões e relatos das e dos docentes que atuam na área específica com base na leitura e análise do livro didático de história da escola da rede estadual de Blumenau.

Foram convidados três profissionais de história de escolas públicas estaduais de Blumenau, e um professor e uma professora, aceitaram participar da entrevista: M.P.A. mestrando e docente do segundo ano do Ensino Médio da Escola Estadual Elza Pacheco, que se dispôs a participar da pesquisa, e L.S.S. professora graduada em História que está temporariamente afastada da sala de aula e que incentivou esta presente pesquisa. Houve a desistência do terceiro entrevistado devido a motivos particulares.

Como instrumento de coleta de dados, escolhemos a entrevista individual semiestruturada, um instrumento que permite a pesquisadora conversar com os/as entrevistados/as de maneira que ele/a expresse sua opinião e se sinta à vontade em falar. Explicam Bauer e Gaskell (2002, p. 65) que, com a entrevista “[...] podemos conseguir detalhes muito mais ricos a respeito de experiências pessoais, decisões e sequência das ações, com perguntas indagadoras dirigidas a motivações em um contexto de informação detalhada sobre circunstâncias particulares da pessoa”.

A realização da entrevista semiestruturada objetivará conhecer a opinião do e da entrevistada acerca do livro didático e a utilização em sala de aula, seguindo o tópico guia estruturado:

- a) Apresentação pessoal e formação acadêmica;
- b) Preparação e formação acadêmica sobre relações raciais;
- c) Utilização do livro didático na elaboração o planejamento;
- d) Carências e deficiências do livro didático;
- e) Transformações e adequações necessárias para utilização do livro didático em sala de aula.

As entrevistas semiestruturadas aconteceram ambas no período noturno, porém em ambientes diferentes; com o entrevistado M.P.A realizou-se na dependência escolar, com o auxílio do aplicativo de celular e com a entrevistada L.S.S na sua residência devido a licença maternidade.

Após a coleta de dados com o professor e a professora participantes da pesquisa passamos a análise do livro didático e dos dizeres docentes quanto a temática. No capítulo a seguir, apresentamos a análise dos dados coletados por meio da entrevista individual semiestruturada.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Discutir e debater as relações raciais e o racismo em sala de aula é de extrema importância, pois afeta a vida dos (as) alunos (as) ainda em processo de formação identitária (WALTTHIER, 2014). Proporcionando estas vivências e situações dentro da escola, o (a) professor (a) favorece e beneficia a formação do (a) aluno (a) e como consequência a vida em sociedade. O livro didático oferecido nas escolas públicas tem o dever de desenvolver e levar o (a) educando (a) á reflexão de tais temas debatendo no contexto escolar o que está acontecendo no mundo exterior.

A entrevista inicia com uma breve apresentação pessoal do/a entrevistando/a, bem como a sua formação acadêmica, para oportunizar aproximação e um breve conhecimento da vida dos (as) entrevistados (as), sendo que ambos os dados não foram analisados.

A universidade tem como principal objetivo preparar e desenvolver o futuro profissional para as mais diversas vivências da profissão, a licenciatura por sua vez, necessita trabalhar e desenvolver professores e professoras críticos (as) e reflexivos (as) diante dos acontecimentos em sala de aula, aliando teoria e prática, como afirma Pacheco (2003, p.3) “aprender a ser professor exige uma formação centrada nas dimensões “teórica” da universidade e “prática” da escola”.

L.S.S e M.P.A relatam sobre a experiência acadêmica e a preparação na universidade, sendo que ambas formações se deram em universidades distintas, e sobre a reflexão e análise da representação social dos negros e negras no livro didático de história e questões ligadas a relações raciais. Ambos tiveram a mesma resposta. A Professora L.S.S afirma que “[...] Não, no currículo não é tratado especificamente sobre o preconceito, racismo, representação racial do negro. [...] De fato o currículo não traz nenhuma disciplina que aborde e na sala de aula também não”. Complementando tal, M.P.A reforça que “[...] cabe ao professor buscar conhecimentos e embasamento para a questão racial e a representação do negro, na universidade não se desenvolve nada que envolva essas questões.”

A formação acadêmica é o processo inicial e a base para a carreira profissional do docente e tem por obrigação promover a discussão dos processos e as práticas de formação, principalmente por criar novos professores e professoras que levarão adiante em seu ambiente de trabalho tais práticas, criando um processo de formação flexível e dinâmico aliando teoria a prática (PACHECO, 2003).

A universidade por sua vez possui grande dificuldade em lidar com a diversidade, o parecer descrito por Paim e Frigério (2004, p.02) refere-se á escola, mas aplica-se concisamente a realidade universitária:

Historicamente falando, a escola tem dificuldades para lidar com a diversidade. As diferenças tornam-se problemas ao invés de oportunidades para produzir saberes em diferentes níveis de aprendizagem. A escola é o lugar em que todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades, mas com estratégias e abordagens diferentes.

Seguindo esta perspectiva, a consideração realizada pela entrevistada ilustra a falta de preparação na formação inicial, especificamente falando da licenciatura em história ao lidar com este paradigma dentro dos muros universitários, e que infelizmente acaba não dando conta da complexa atividade docente.

Pensando em assegurar a educação racial no Brasil, criou-se as Diretrizes Curriculares Nacionais a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino

de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com base na Lei nº 10.639/03-MEC, que busca estratégias e normativas a fim de minimizar e reparar os danos causados a imagem e estereótipos e distorcidos associados aos (as) negros (as) desde época da escravidão no Brasil (BRASIL. 2012).

O livro didático de história é fornecido ao professor e professora como material base e de apoio para o planejamento de suas atividades, norteando suas estratégias e conhecimentos/conceitos a serem construídos em sala, bem como ferramenta e a base de aprendizagem dos e das estudantes.

No livro fornecido as escolas públicas de ensino médio de Blumenau, o autor Cotrim (2013, p.5) apresenta ao (a) aluno (a) o objetivo do livro didático “[...] estabelecer, principalmente por meio das atividades propostas, as relações entre o passado e o presente, entre a história que analisamos e a que vivemos, tornando significativo o seu aprendizado”, ou seja, o autor afirma que ao longo da leitura e aprendizagem trará oportunidades para refletir sobre a história.

Analisando o livro de história escrito pelo autor Cotrim ao longo dos capítulos, não há uma intencionalidade direta ou indireta de refletir com o (a) aluno (a) por meio de interpretação de textos e ilustrações, exercícios ou quaisquer estratégias de desenvolver a educação racial, detendo-se somente aos fatos e acontecimentos históricos.

Percebendo esta característica do livro, pode-se obter a mesma constatação a cerca dos conteúdos e fatos históricos explicados, na fala do e da entrevistada, sobre o seu planejamento, apontando qual a função do livro de história em sua aula e como ele entra no planejamento, ou seja, somente como exposição e explicação histórica, L.S.S diz que “[...] utilizava só para conteúdos, não para trazer uma reflexão crítica sobre o assunto [...] o livro não traz uma questão mais crítica com o racismo. O livro já deveria trazer inserido no texto questões críticas aquilo que aconteceu, mas não”, o professor M.P.A ainda é mais enfático “[...] foi o outro professor que escolheu este livro, eu tenho ele por obrigação [...] no meu planejamento trago outras referências e livros bons para meus alunos”

O livro aborda a história brasileira contada no período de escravidão, no capítulo terceiro (Economia Colonial: o açúcar), expõe os fatos e acontecimentos, textos e imagens em torno da economia da época, a população negra é representada de formar subordinada e inferior nas cenas dos canaviais, no engenho e na senzala; a escravidão e resistência, entre outros aspectos até a abolição da escravidão no capítulo 22 (cerca de 240 páginas depois, final do livro), há a preocupação de se contar a história sem fazer questionamentos ou levar os/as estudantes a refletirem sobre o racismo, relações raciais, representação

da população negra, preconceito racial nos dias de hoje ou qualquer forma de menção a temática (COTRIM, 2003).

Este material serve de base para as aulas de inúmeros professores/as da rede pública do segundo ano do ensino médio, a professora ao realizar seu planejamento e definir os conteúdos a serem apresentados, tem uma ótima base histórica dos fatos principalmente da ação europeia e o seu governo, porém, não há muita ênfase na exposição da história da população negra no Brasil e nem oportuniza a discussão para a representação do/a negro/a.

Ferreira (2009, p 95) salienta “[...] que textos oficiais nem sempre descrevem a integração dos afrodescendentes na sociedade brasileira”, limitando a expor mais acontecimentos envolvendo a população branca.” De acordo com Walther (2014, p.49), a representação social do negro no livro didático em meios aos fatos históricos contribui para as ideias e conceitos racistas em sala de aula:

Sendo assim, o fato de, muitas vezes, os livros didáticos utilizados em sala de aula retratarem o negro de uma forma estigmatizada origina danos ao aluno, que acha normal o racismo e a discriminação contra pessoas negras, reforçando-se então, ideias racistas dentro e fora da escola.

Os e as professores/as são importantíssimos neste momento de construção de conhecimento, a forma como lidam com estes imprevistos diariamente em suas aulas e planejamentos pedagógicos, acarretam mudanças que muitas vezes mexem com suas convicções, corrobora Mittler (2003, p 184) quando diz que “os professores precisam de oportunidade para refletir sobre as propostas de mudança que mexem com seus valores e suas convicções, assim como aquela que afetam sua pratica profissional cotidiana”.

As carências e deficiências percebidas no livro didático pela entrevistada L.S.S na pesquisa fica evidente em suas declaração quando afirma que “[...] se o professor se limita ao livro didático, não vai conseguir despertar no adolescente nenhuma crítica, é uma falha muito grande, os adolescentes precisam questionar”, complementa com a argumentação do entrevistado M.P.A em que o livro “[...] traz como sendo verdade, a única verdade, não faz o aluno se questionar ou refletir sobre o que aconteceu, ele traz os fatos e ponto”.

O livro didático de história escrito pelo autor Cotrim (2013) se encaixa nessa perspectiva, os exercícios propostos após cada capítulo apresentam somente perguntas e respostas objetivas e que não incentivam a reflexão. Tais imagens reproduzem o negro de forma inferior e de humilhação na senzala, no

tronco sofrendo maus tratos pelo feitor, dando ao branco o papel de destaque, financeiramente bem e com o poder, a população branca como o padrão a ser seguido, ou seja, a estruturação dos currículos, os livros e materiais didáticos, fazem com que afirme o preconceito e a posição de dominação da população branca sobre a negra. Segundo Maia e Ferreira (p.45, 2011):

Desde muito cedo, a criança negra vai sendo exposta a mecanismos de discriminação, racismo e preconceitos presentes no interior da escola que dentre os muitos prejuízos, podem abater sua autoestima, perpetuar a violência simbólica, para construir uma identidade racial negativa e buscar assimilar os valores culturais do grupo tido como superior.

A escola como instituição formadora atribui a imagem negra somente riquezas culturais através da arte, da dança e religião, quanto à branca agregam os créditos pela inteligência e fatos importantes no progresso do país, pré-estabelecendo o futuro de cada um e a sua posição na sociedade. (MAIA; FERREIRA, 2011)

Levando em consideração tal acontecimento, o preconceito racial e a suas implicações aparecem nos textos, ilustrações, imagens e a fins indiretamente, de forma que o status do branco é posto como um nível onde os negros não poderão jamais corresponder ou seja, o negro como sujeito histórico e dependente da ação do branco. (ROSEMBERG, 2003).

A escola na sua estruturação e organização tende a reproduzir e dar continuidade a tal representação, segundo Gomes (2003, p. 38):

A própria estrutura da escola brasileira, do modo como é pensada e realizada, exclui o aluno e aluna negros e pobres. Essa exclusão caracteriza-se de maneiras diversas, por meio da forma como alunos e alunas negros são tratados; pela ausência ou pela presença superficial da discussão da questão racial no interior da escola; pela não existência dessa discussão nos cursos e centros de formação de professores [...]

Analisando criticamente e de forma reflexiva o livro didático de história, constata-se a importância do livro na formação da identidade discente, ou seja, o livro é um mediador e facilitador do conhecimento construído e dos saberes interiorizados, negligenciar esta discussão no espaço escolar afeta e prejudica a sua formação identitária (WATTHIER, 2014).

A formação da identidade dos alunos e alunas é constituída e afetada por diversas instituições, a família, amigos e sociedade. Flexível e moldada ao longo do tempo é dependente da interação que estabelece entre os meios, e é ali que os preconceitos raciais são adquiridos e reforçados.

Vale ressaltar, que o preconceito muitas vezes está camuflado na ação humana, nas palavras de exaltação e ações forçadas de relacionamento, sendo que este processo deve ser natural, familiar e acolhedor, valorizando a diversidade e as diferenças.

A ação docente na sua complexidade precisa ser constantemente avaliada para alcançar os objetivos propostos e melhorar o que for necessário para que seja efetiva e transformadora. Repensar e modificar o livro didático são importantíssimos, principalmente para que o (a) aluno (a) negro (a) possa se sentir parte atuante e ser o (a) protagonista da história nacional e na sua aprendizagem.

O livro didático de história de Cotrim, ainda traz o preconceito racial e a representação dos negros e negras deturpada da realidade devido ao histórico escravista (ROSEMBERG, 2003), estereotipando e delimitando a ação dos negros e negras, bem como a sua participação na sociedade, uma “verdade” dita como absoluta, não trazendo à discussão outros olhares e a própria inserção dos negros e negras após a escravatura.

O livro deve ter como objetivo abrir para discussões e questionamentos, ampliar a visão dos estudantes a cerca dos acontecimentos, permitir que os mesmos façam a sua interpretação e estabeleçam as relações do passado com o presente, podendo mudar o seu futuro.

Com base nisto, os entrevistados L.S.S e M.P.A corroboram com a mesma ideia, sugerindo as alterações e adaptações necessárias no livro didático de história para que a educação racial aconteça de forma efetiva. Para L.S.S deve-se: “[...] Transformar todo o contexto histórico em uma reflexão, fazer com que a primeira vez que o aluno leia faça pensar e refletir. Não apenas uma leitura para informar, uma leitura que faça com que ele pense: será que foi certo? O que mudou?”.

Complementando M.P.A indaga que o livro: “[...] apresenta a história como verdade absoluta, que só aconteceu o que está escrito ali, não deixa aberturas para outros acontecimentos. [...] o livro de história deixa o aluno incapaz de pensar por si mesmo, aliena o aluno a pensar de forma eurocêntrica e discriminatória.”

O Programa Nacional do Livro Didático juntamente e a Lei nº 10.639/03-MEC traz parâmetros significativos que devem nortear a educação racial na escola e o uso do livro didático de história. Infelizmente alguns livros didáticos acabam sendo escolhidos e utilizados pelos docentes de forma equivocada e irresponsável, não atentando para estes olhares.

No livro didático em questão, o autor Cotrim traz ilustrações e imagens que não agregam valor racial e/ou diversidade racial, nem amplia a aprendizagem. O que o texto traz a imagem representa, conforme Rosemberg (2003) são representações e imagens iguais, com imagens clássicas do século XIX de artistas e pintores da época, onde muitos autores utilizam as mesmas referências.

O livro didático de história traz a percepção de que o racismo somente existiu na época da escravidão e na formação da sociedade, não faz menção sobre o preconceito racial nos dias de hoje e como ele se manifesta, como afirma Wathier (2014, p. 51) os livros didáticos:

[...] tratam da diversidade étnico-racial, propondo textos e atividades que mostram a existência do racismo na formação da nossa sociedade [...] maior enfoque sobre o tempo da escravidão e pouco se menciona sobre a ocorrência do racismo atualmente [...] a questão étnico-racial ainda está presa à escravidão.

O capítulo 22 do livro de Cotrim traz a imagem do artista Pedro Américo (1889) com o título “Libertação dos escravos”, onde negros estão implorando aos anjos brancos pela sua liberdade. Juntamente, traz algumas questões a respeito da abolição da escravidão, porém, detém somente a interpretação de imagens e descrição dos fatos ocorridos, deixando de abordar e ampliar a visão sobre escravidão nos dias de hoje, exclusão e segregação negra, posição social imposta pelos brancos, entre outros.

Os exercícios propostos estão organizados em forma de perguntas e respostas ao longo dos capítulos, reforçando nos alunos e alunas o conhecimento de fatos, datas, nomes e ações da população branca, pouco se abre à discussão e debates sobre a representação social dos negros e negras (COTRIM, 2013).

É praticamente nulo o uso de ferramentas criativas como músicas, dicas de sites, indicação de textos e autores negros, vídeos, filmes e documentários que auxiliam na discussão racial e incentivam o/a aluno/a a buscar além do que lhe é apresentado em sala de aula, levando para fora dos muros da escola a educação racial.

Estes resultados demonstram que, a representação racial dos negros e negras nos livros didáticos bem como a educação racial está deficitária, pois, não atentam para tais questões sendo necessário o olhar contínuo do professor e professora, bem como a responsabilidade de possibilitar esta aprendizagem e auxiliar na construção de uma sociedade digna para todos, igualitária para todas as raças, valorizadora da diversidade racial que a compõe.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada demonstrou que mesmo com as questões sobre a diversidade e preconceito racial, dentro e fora da escola, o livro didático, principal ferramenta de aprendizagem das escolas públicas, ainda representa os negros e negras na sociedade de forma estereotipada e alienada a escravidão.

A sua utilização em sala de aula não favorece uma educação racial, não valoriza a diversidade racial do Brasil e não representam os negros e negras de forma correta, como personagens principais e ativos na sociedade, levando a educação ao patamar discriminatório e elitista, elegendo um padrão único de superioridade.

Os professores e professoras que recebem e utilizam este material, não recebem nenhuma formação e preparo na universidade, sendo que a escola em que atuam também não lhes oferece formação continuada. Despreparados (as) precisam lidar com as situações do cotidiano escolar com o que tem, buscando a parte a elaboração de planejamento e a disposição de outras fontes de pesquisa e aprendizado.

É importante ressaltar que a escola dispõe de um ambiente privilegiado e rico em diversidade racial e cultural, podendo aproximar as diferenças e formar futuros cidadãos e cidadãs que respeitem e valorizem as diferenças. Muito ainda é necessário ser feito, paradigmas precisam ser quebrados, materiais didáticos e conhecimentos revistos, para auxiliar na formação identitária do/a estudante.

A integração de docentes capacitados, espaço aberto, rever o material didático adequado fornecido aos docentes e alunos/as, que incentivem a educação racial na sua globalidade e que acabe com os pré-conceitos a respeito da representação social dos negros e negras, desconstruindo a imagem errônea e preconceituosa, só trará benefícios para uma pátria tão rica em diversidade racial que se diz educadora e que deverá pensar no seu futuro.

Embora o estudo tenha sido feito com apenas um professor e uma professora, o livro é utilizado por toda rede estadual, portanto, sugerimos o estudo com todos e todas as professoras de história da rede estadual para diagnosticar e analisar se os problemas aqui encontrados ocorrem em outras escolas. Por isso a importância e a necessidade de melhorar a formação dos professores e professoras e rever o material utilizado em sala de aula, para que a representação dos negros e negras seja verdadeira e valorize sua participação na construção da diversidade cultural e da história do país.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em 04 de novembro, 2015.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em 06 de novembro, 2015.

CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido de. As imagens dos negros em livros didáticos de história. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88563/236610.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 04 de Novembro, 2015.

COTRIM, Gilberto. História Global: Brasil Geral-2 ed. São Paulo. Saraiva, 2013.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teorizando as relações étnico-raciais no Brasil. In: SIERRA, Jamil Cabral; SIGNORELLI, Marcos Claudio (Org). Diversidade e Educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia. Martinhos: UFPR Litoral, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Racismo e antirracismo na educação. Disponível em <https://books.google.com.br/books?id=i-R8vRCbQh8C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 08 de Novembro, 2015.

MAIA, Cinthia N. de Almeida.; FERREIRA, Lucia Gracia. Igualdade ou diferença? A questão da diversidade e da identidade na escola. Disponível em < <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/13351/8337>>. Acesso em 04 de novembro.

MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2ª edição, 2003.

PACHECO, José Augusto. Formação de professores. Disponível em < <http://webs.ie.uminho.pt/jpacheco/files/formacaoProfessores.pdf>>. Acesso em 30 de Novembro, 2015.

PAIM, Eliane Rosário; FRIGÉRIO, Neide Aparecida. O desafio de trabalhar a diversidade cultural na escola. Revista Universo Acadêmico, n. 05, jan./jun. 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate uma revisão literária. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a10v29n1.pdf>>. Acesso em 06 de Novembro, 2015.

SILVA, Ana Célia da. A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8688>>. Acesso em 09 de novembro, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK, Susan. Inclusão: um guia para educadores / Susan Stainback e Willian Stainback; trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TEIXEIRA, Rozana. A representação social do negro no livro didático de história e língua portuguesa. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1408-6.pdf>>. Acesso em 10 de novembro, 2015.

WATTHIER, Luciane. A discriminação racial presente em livros didáticos e sua influencia na formação da identidade dos alunos. Disponível em <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/3574/3276>>. Acesso em 11 de novembro, 2015.

YIN, Robert. Estudo de caso. Planejamento e métodos. Disponível em <<https://books.google.com.br/s?hl=ptBR&lr=&id=EtOyBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=Estudo+de+caso&ots=j9fqqAWxC&sig=u8pglLsjd1fvbqm9GOW9e8v96ql#v=onepage&q=Estudo%20de%20caso&f=false>>. Acesso em 23 de dezembro, 2015.

SOBRE AS AUTORAS

Angélica Lício Machado Otto

Graduada em Pedagogia pela FURB- Fundação Universidade Regional de Blumenau e Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela UFPR Litoral (2016). Atua na educação há 9 anos, hoje trabalha com o 2º do Ensino Fundamental na rede particular de ensino. angelica_licinio@hotmail.com

Fernanda Pons Madruga

Professora orientadora no curso de Gênero e Diversidade na Escola pela UFPR, com mestrado em Segurança Alimentar e Nutricional pela UFPR (2015). Tem graduação em Nutrição pela UFPel (1995), Especialização em Administração Hospitalar pela AHRGS e PUC-RS (1997) e Especialização em Nutrição Clínica pelo IMEC-RS (2000). E-mail: ferponsmadruga@gmail.com



***REFLETINDO SOBRE
A PARTICIPAÇÃO
DA MULHER NEGRA
NA EDUCAÇÃO EM
JARAGUÁ DO SUL***

*Jefferson Pereira Rodrigues
Nadia Terezinha Covolan*

REFLETINDO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA MULHER NEGRA NA EDUCAÇÃO EM JARAGUÁ DO SUL

*Jefferson Pereira Rodrigues
Nadia Terezinha Covolan*

154

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi motivado por uma inquietação particular, iniciada durante a nossa trajetória escolar e profissional.

Nossa cidade natal, São Mateus no Espírito Santo, possui 73% de população negra. O Porto de São Mateus foi até a segunda metade do século XIX, uma das principais portas de entrada de escravos no Brasil. Assim, nos intrigou constatar que durante a educação básica cursada na década de noventa, haver conhecido apenas duas professoras negras, uma de Geografia e outra de Matemática que nos inspirou a seguir o magistério.

Da mesma forma, ao cursarmos dois cursos técnicos na cidade de Jaraguá do Sul percebemos a ausência de estudantes e profissionais da educação da população negra. Segundo o IBGE 2013, a cidade possui 123.671 habitantes sendo 86,4% Brancos, 2,2% Pretos e 10,9% Pardos. Mesmo sendo minoria, a população negra e parda é significativa, não justificando essa desproporção.

Da mesma forma, durante a graduação em Física (2009 – 2014), percebemos que a maior evasão escolar até a quinta fase do curso, foi dos/as colegas negros/as.

O curso de Licenciatura em Física, aberto na instituição Federal em 2009, contava em 2014 com dezenove negros ingressos, sendo que somente um – esse autor – até o momento, concluiu o curso.

Nessa trajetória, um questionamento surgiu: quais os motivos da evasão escolar entre os e as estudantes negros/as? Uma primeira tentativa de pesquisar essa questão e responder a essa pergunta foi no TCC da graduação, que não foi adiante devido à falta de orientador disponível e interessado nesse campo de

estudo. Essa oportunidade surgiu durante o curso GDE (Gênero e Diversidade na Escola) realizado nos anos 2014-2015. A partir dos módulos, leituras, debates e aprofundamento da questão diversidade e gênero, percebemos que, mais delicado do que ser negro na sociedade e na escola, é ser mulher negra, porque esta soma preconceitos fortes, de gênero e de raça – cor, categorias que definimos a seguir.

Para a historiadora Joan Scott, “Gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos; e mais, o gênero é uma forma primeira de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1994: 13).

Nesse contexto, conforme demonstram os estudos do genoma humano, raça é apenas uma, a humana (ALVES, C.et al// 2005). As diferenças físicas, fenotípicas das populações são confundidas com a categoria raça, que tem sido problematizada. Fenótipos diferentes não constituem raças diferentes, assim, utilizamos o termo raça enquanto posicionamento político, pois raças não existem, porém, o racismo sim. O racismo persiste em nossa sociedade com todas suas consequências e iniquidades e por isso necessita ser discutido, refletido e enfrentado.

A imagem da população negra, associada a estereótipos e preconceitos atinge especialmente a mulher. Desde o Brasil Colônia reforçam-se estereótipos relacionados ao erotismo, a luxúria e a depravação sexual (Freyre, 2003, p. 398). A imagem da mulher negra relacionada com sensualidade continua sendo veiculada em meios midiáticos e publicitários. A violência racista, dita e/ou não dita, contrasta com o discurso presente na sociedade, sobre a convivência harmoniosa das ‘raças’ e dos povos. De acordo com Heilborn, Araújo e Barreto:

[...] as raças foram abolidas do discurso erudito e popular no período de 1930 a 1970, quando vigorou o discurso do mito da democracia racial no Brasil. Paradoxalmente, na prática, as queixas sobre discriminação associadas à cor, bem como à taxa de desigualdades aumentaram. (HEILBORN, ARAÚJO & BARRETO, 2006, p. 118)

Mesmo com a lei de 13 de maio de 1888 que decretava os direitos formais de cidadania aos ex escravos/as e aos que nasceram livres, as teorias racistas continuaram desvalorizando a cultura negra e impedindo essa população de ocupar espaços sociais e condições de respeito na sociedade. “Assim, no dia a dia, e não na legislação, a cor da pele ou o fenótipo pode impedir os afro-descendentes de alcançar ou permanecer na escola ou em trabalhos de maior

prestígio social.” (MÜLLER, 2010, p. 23).

Os preconceitos afetam diretamente a população negra, que tem os empregos de menor qualificação e remuneração. “A discriminação racial da população afrodescendente preserva para os brancos as profissões de maior prestígio social, com rendimentos mais elevados” (SANTOS, 2007). A situação das mulheres no mercado de trabalho apresenta uma significativa desigualdade de acesso e de renda, agravada para a mulher negra que acumula os preconceitos de gênero e cor.

A parca representação da mulher negra no mercado de trabalho ocorre principalmente pelos aspectos históricos que conformaram a sociedade brasileira. Uma educação voltada para a igualdade requer professores e professoras cientes de sua influência e de seu papel com as novas gerações. O foco na questão de gênero com suas dimensões de classe, raça-cor, geração e outras, problematizam os estereótipos masculinos e femininos, as formas como as desigualdades são construídas e mantidas pela sociedade na e pela educação.

Nesse sentido, este estudo objetivou investigar a relação entre gênero, raça-cor e educação na região de Jaraguá do Sul, Santa Catarina. Para tanto, realizamos entrevistas individuais em profundidade e também um grupo focal com três professoras negras de escolas públicas e duas professoras negras de escolas particulares. Para essa abordagem consideramos as normas Bioéticas, o Consentimento Informado e Esclarecido e o sigilo das fontes, que escolheram pseudônimos ligados a cultura afro descendente.

As perguntas norteadoras dessas entrevistas foram relacionadas às vivências das profissionais, sobre como perceberam sua trajetória escolar e profissional em uma cidade de maioria branca, sobre o tema do racismo na educação e as possibilidades para esse enfrentamento. Os dados coletados foram cotejados com a literatura pertinente. A escolha da forma de apresentação da discussão dos achados da pesquisa, conforme segue, foi escolhida para destacar as vozes individuais das entrevistadas e ao mesmo tempo permitir visualizar o entrelaçamento das vivências de gênero, raça-cor e educação na região.

Nas considerações buscamos, não resultados generalizantes, porém, uma melhor compreensão do tema, que aponta para um panorama passível de reflexão mais aprofundada e intervenções mais ativas a partir da escola.

2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No quadro A, apresentamos o perfil das entrevistadas e comentamos alguns aspectos relacionados.

QUADRO A: trajetória escolar

Professoras Graduação	Idade	Conclusão Ensino Médio	Ingresso Ensino Superior	Conclusão Ensino Superior
Dandara (Química)	59	1970	1985	1990
Palmares (Engenharia Química)	48	1975	1981	1983
Benguela (Ciências Biológicas)	45	1982	1990	1994
Aqaltune (Pedagogia)	35	1996	2000	2006
Mahin (Ciências Biológicas)	26	2001	2009	2012

Fonte: os/as autores/as (2016).

Observamos um descompasso entre a conclusão do ensino primário e o ingresso no nível secundário, sugerindo dificuldades para prosseguir estudando. Isso foi confirmado pelos relatos das entrevistadas, que destacaram diversos obstáculos tanto de origem socioeconômica quanto racial, que surgiram ao longo das suas trajetórias em busca de formação.

Os relatos apontam que no ambiente escolar persistem preconceitos raciais e também regionais. Falas apontaram que tanto os/as colegas quanto a comunidade escolar tratam as professoras negras como 'seres incapazes de atividade pensante', ou seja, de formas mais sutis ou menos óbvias, indicam que

o lugar delas não deveria ser no campo educacional e sim nos lares; e se estão trabalhando na escola, as pessoas em geral acreditam que o seu devido lugar seria como funcionárias de limpeza ou cozinheiras da escola.

Nesse contexto, a cor da pele interfere no modo como são tratadas as professoras. Foram significativos os comentários sobre quando a comunidade educacional se depara com uma professora negra numa posição de destaque, o impacto tende a ser de rejeição.

Como salienta Gomes (2004), as mulheres negras, quando se tornam professoras, “saem dos seus lugares”, ou seja, aqueles predestinados pelo pensamento sexista e racista, e das condições socioeconômicas da maioria da população negra no Brasil, a saber, a casa dos patrões no cargo de domésticas.

Ao ocupar outros cargos, tal como o de professora, ainda que seja questionado, faz com que a mulher adquira um *status* social diferenciado, que tem o saber como elemento primordial. Nesse contexto, os relatos ouvidos foram muito semelhantes, sobre a busca de realização profissional.

Uma das entrevistadas relatou:

Antes de ser professora eu atuava como empregada doméstica, e quando fiquei sabendo do concurso público, escolhi ser professora, mesmo ganhando menos na nova profissão. A maior dificuldade para concluir o ensino superior era eu ter que trabalhar como doméstica e ter que estudar em outra cidade; durante certo período tive que interromper o curso para cuidar da minha mãe que adoeceu e também da casa, pois eu era a filha mais velha e os irmãos mais velhos trabalhavam nas fazendas.” (Benguela)

O emprego doméstico permanece sendo no Brasil o maior empregador das mulheres, sendo não raro, negras. Assim, as vezes se somam nesse sentido. Porém, não raro ressaltam que foram essas dificuldades que as fortaleceram e impulsionaram para concluir a graduação e sonhar com um futuro melhor para si seus familiares.

A questão de gênero e renda surge de outro modo nas falas de outra entrevistada, sobre a importância de um salário melhor:

“Ser professora era o único meio de uma mulher ganhar o mesmo que um homem exercendo a mesma função”. (Dandará).

O quadro B enfoca as motivações das entrevistadas para a escolha do magistério como profissão. Destacam-se palavras e termos chaves das falas sobre suas percepções na carreira acadêmica e profissional.

QUADRO B: Carreira pedagógica.

Professoras	Estimulou Profissão	Como foi o processos Formação acadêmica	Sofreu preconceitos por ser mulher e negra
Dandara	Opcional	Foi difícil	Passei por rejeições por parte de alguns colegas
Palmares	Família	Foi fácil	Nunca passei
Benguela	Opcional	Difícil, o acesso pelo custo e distância e cuidar da família	Sim no moçoço era difícil aceitarem uma negra no mesmo espaço que eles
Aqaltune	Opcional	Foi fácil	Nunca diretamente, mas já ouvi e escuto preconceitos em sala de aula indiretamente
Mahin	Família	Difícil	Não preconceito racial, sim gênero

Fonte: os/as autores/as (2016).

Ao serem perguntadas por que escolheram o magistério, a maioria das entrevistadas apontou que a profissão seria a mais adequada por serem mulheres, pois estas

‘já têm uma herança maternal e foram preparadas para serem organizadoras dos seus lares’ (Dandara).

Observa-se que essas respostas refletem que também elas permanecem naturalizando os papéis determinados de gênero na sociedade, que no limite é sexista e opressor.

No Brasil, o preconceito não é abertamente afirmado, o que dificulta a

elaboração de leis que favoreçam sua reversão. A ideologia de que no Brasil as diferenças são aceitas e valorizadas, e são exemplo para as outras nações, encobre o problema. Para Ferreira (2002), em função disso, a população negra encontra-se submetida a um processo em que as condições de existência e o exercício de cidadania tornam-se muito mais precários com relação à população branca.

Vejamos o quadro C, produzido a partir da realização de um grupo focal com três professoras negras.

QUADRO C: A Práxis Pedagógica e preconceito racial

Professoras	Você vê diferenças de gênero e raça entre estudantes?	Utiliza algum recurso didático para enfrentar o preconceito de gênero?	Como discutir o tema gênero e/ou racismo na sala de aula?
Dandara	Não vejo diferença alguma entre um estudante negro ou branco.	Sim, converso com os alunos a respeito das diferenças raça e gênero.	É difícil, tanto em questão de igualdade de gênero é difícil falar de racismo.
Palmares	Sim vejo, porque os negros não se impõem.	Não uso nenhum tipo de recurso didático para enfrentar o preconceito.	Nunca toquei nessa pauta com meus alunos.
Benguela	De gênero sim, mais racial não.	Não sou de trabalhar especificamente a questão de raça.	Não me imagino tocando nesta pauta. Deve ser difícil.
Aqaltune	Sim de raça e gênero, maior entre os próprios negros.	Recursos não mais têm conversa em geral quando escuto troca de ofensas.	Tranquilo, eles sempre ouvem e melhoram por alguns dias.
Mahin	Sim, principalmente gênero.	Não, somente conversa previa.	Difícil, principalmente com adolescentes mal informados.

Fonte: os/as autores/as (2016).

Durante o grupo focal discutimos sobre preconceitos na escola e os relatos convergiram para o momento da entrega dos boletins aos pais dos alunos/as. Esse era o momento propício para as professoras conversarem com as mães e os pais sobre suas filhas e filhos, entretanto, as professoras negras percebiam que a conversa com elas era rápida, enquanto que com as colegas professoras brancas, havia um diálogo maior com as mães e pais.

O campo da educação básica permanece expressivamente feminina e branca em Jaraguá do Sul. Percebemos, no entanto, que a maioria das professoras negras do ensino básico são da área das Exatas, uma área geralmente ocupada por homens. Segundo as entrevistadas, na área das humanidades está a maioria das professoras brancas. Sobre essa questão, diz Dandara:

“Eu escolhi a profissão de educadora, mas não era a minha intenção a área de Química, pois sempre gostei de trabalhar com os menores; mas esse era o único curso na região que era federal, e que eu tinha condições de cursar; os cursos da área das humanas eram caros e não me sentia bem na sala de aula, pois sempre eram moças bem vestidas”. (Dandara)

O mercado de trabalho e as oportunidades são mais difíceis para as mulheres em geral, porém, é mais complexo para as negras, pois estas trazem as marcas do passado escravista na cor da pele. Nesse sentido, é de suma importância a maior qualificação profissional e escolaridade, algo que as mulheres em geral e as negras em particular, começaram a acessar e a ter direitos há muito pouco tempo.

3 AS VOZES DAS ENTREVISTADAS: UM DESTAQUE NECESSÁRIO

Dandara:

Professora negra nascida em 1956, concluiu o ensino médio em 1972 em Jaraguá do Sul, Santa Catarina. Sempre frequentou a escola pública e também sempre trabalhou na rede pública com a disciplina de Biologia e Química para o ensino médio; vive e trabalha em Jaraguá do Sul há 28 anos. Relata que:

“ Sempre quis ser professora, ‘achava bonito, gostava de ler e ainda gosto’. O acesso ao ensino superior foi difícil, pois não tinha recursos para estudar, tentei bolsa de estudo, tentei e consegui fazer a faculdade e depois em seguida fiz a pós. Passei

por diversos problemas, pois quando você é negro as portas não se abrem tão facilmente. Passei por rejeição por parte de alguns colegas no começo, mas superei, mas o que mais incomoda é o preconceito camuflado aquele que você sente, mas não pode provar. Mas amei cada momento que estive lá”.

A mesma entrevistada refere que não vê diferenças entre um ou uma estudante, negro, negra, branco ou branca, ou seja, que a aprendizagem se dá da mesma forma:

“ A cor da pele não diz se você é inteligente ou não, às vezes o que percebo é que o negro é marginalizado mesmo não fazendo nada de errado. Converso com os alunos a respeito das diferenças, mas que mesmo com algumas diferenças físicas somos todos iguais. Abordo o assunto quando um aluno apronta para outro, quando olha com diferença, aí é a hora de falar sobre o assunto. Da cor quando a conversa fica pesada quando há xingamento como por exemplo ‘seu preto’, ‘tinha que ser preto’, chegou a hora de falar sobre o assunto”.
(Dandara)

No ambiente de trabalho, essa entrevistada deparou-se com os mesmos problemas que enfrentara na faculdade, mas não com todos, e não todo o tempo:

“ É um ou outro que não nos aceita, acha que não somos dignos de estarmos onde estamos acham que estamos ali estudando por causa da cota do governo, coisa que eu sou contra, não utilizei porque somos capazes de fazer o que quisermos sem este tipo de ajuda, enfrentei problemas com secretaria que me perseguia não porque não era competente, mas por ser negra gorda. Enfrentei problemas com alunos que não me aceitavam, mas que o diretor não achava que era racismo, mas quando me viam dando aula mudavam de opinião. Nos últimos anos a coisa continua, mas de modo camuflado só que hoje sei me defender. Podemos mudar essa sociedade preconceituosa com conversas, cursos para professores que depois são repassados para os alunos em sala”.

(Dandara)

Como salienta Santos:

(...) os interesses cristalizados produziram convicções escravocratas arraigadas e mantêm estereótipos que

ultrapassam os limites do simbólico e têm incidência sobre os demais aspectos das relações sociais. Por isso, talvez ironicamente, a ascensão, por menor que seja, dos negros na escala social sempre deu lugar a expressões veladas ou ostensivas de ressentimentos (paradoxalmente, contra as vítimas) (2002, p. 157).

Benguela:

A entrevistada aponta a responsabilidade dos/as professores/as para fomentar uma cultura de paz, justiça e igualdade social:

“ Somos iguais em tudo não importa se somos negros, brancos, gordos ou esbeltos, o que importa é que somos felizes, contribuo quando não me deixo abater por causa de uma piadinha, por causa de um comentário, mas continuo mostrando que não importa se somos meninos ou meninas, não importa a cor da pele o que importa quem somos diante da sociedade, no nosso trabalho e onde estivermos. ” (Benguela)

Palmares:

Professora negra nascida em 1952 que concluiu o ensino médio em 1975, natural de Guarimirim, Santa Catarina. Sempre freqüentou escola pública e trabalhou na rede particular do Ensino Médio com a disciplina de Química; vive e trabalha em Jaraguá do Sul há 18 anos. Fala sobre vocação e luta por objetivos:

“Sempre tive vocação para professora. Quando era criança já brincava de professora, fazia chamada e meu pai comprou um quadro, eu escrevia no quadro como uma professora. Na época de faculdade eu já trabalhava como professora particular dos meus vizinhos. Na verdade, a minha formação é química industrial, não havia matérias pedagógicas em minha grade curricular”. (Palmares)

Conta que os pais a estimularam para ser professora comprando brinquedos relacionados à profissão. Em relação a práxis, diz que aprendeu pedagogia no dia a dia em sala de aula, com o auxílio das diretoras e coordenadoras e o treinamento na escola. Trabalha hoje em uma escola privada que fornece cursos de aperfeiçoamento para os professores que tem a formação tecnológica. Diz:

“O meu acesso a faculdade foi fácil, porque sempre estudei em escolas públicas de boa qualidade. Minha formação é em química industrial, pela Universidade Federal de Santa Maria uma faculdade de alta qualidade de ensino e gratuita. Com muita exigência dos professores (as), principalmente das matérias de química. Não foi fácil terminar o curso, várias desistiram e não completaram o mesmo. Nunca tive problema de racismos, sempre fui bem respeitada por todos que fazem parte daquela instituição de ensino superior. E também nunca fui assediada por ninguém, e nem perseguida por ser negra, eu tenho um carinho muito grande pela UFSM. (Benguela)

Aqaltune:

A entrevistada aponta a responsabilidade da população negra, que pode ser também, a seu ver, incentivadora do racismo. Refere sobre a importância da população negra de valorizar-se. Para a entrevistada, muitas pessoas negras não se impõem, principalmente as meninas, que se sentem inferiores por serem negras e não agem para melhorar a situação. Argumenta sobre a necessidade do enfrentamento dos preconceitos:

“Nós devemos ter a certeza que somos capazes de enfrentar toda as nossas dificuldades esse é o único meio e de termos ascensão, investindo na nossa educação e qualificação. O estudo abre os caminhos para a evolução de todas as pessoas independente da cor. Não uso nenhum tipo de recurso didático para enfrentar o preconceito. A minha ferramenta é o conhecimento da minha disciplina na qual eu ministro a matéria de Química. E o respeito com os meus alunos.” (Aqaltune)

Mahin:

Professora da rede particular de ensino há dois anos, nunca tocou na pauta racismo e gênero com seus alunos, porém, em que pese isso, diz que não teria nenhum problema em discutir essas questões. Refere sobre a necessidade da escola se posicionar e agir, e sobre a interação das famílias nesse contexto:

“ Para combater esses preconceitos precisamos do apoio de todos, e a escola pode sim contribuir, mas primeiramente trazendo as famílias para mais próximo da escola e em especial a escolas públicas melhorando a qualidade de ensino, aí sim, todos iram ganhar: alunos e professores.” (Mahin)

Para essa professora, importa estimular as pessoas para estudarem e se qualificarem, pois dessa forma podem progredir, ou seja, com educação qualificada, podem discernir melhor as opções uma vida melhor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho procuramos conhecer as trajetórias de vida de professoras negras que atuam no Ensino Básico no município Jaraguá do Sul, Santa Catarina, a fim de compreender a possível influência de gênero e raça-cor nas trajetórias dessas docentes. Mediante os relatos observamos que, apesar da maioria das professoras negras terem sofrido preconceitos raciais e de gênero na sua caminhada profissional, a docência permanece sendo seu principal objetivo e motivo de orgulho e realização. As entrevistas revelaram o prazer no exercício de sua profissão, o afeto e carinho na aproximação com cada uma das suas alunas e alunos. Percebemos também que a realização pessoal, via magistério, para essas professoras, é considerada mais importante que a material. Lecionar não foi, por exemplo, a opção mais vantajosa financeiramente para algumas, mas foi escolhida por representar algo valorizado e que as motivaram desde a infância. Não obstante, as entrevistadas consideraram essa uma profissão adequada 'naturalmente' ao feminino, revelando que as determinações de gênero são ainda bastante fortes na população investigada.

Importante destacar que a maioria das professoras negras inseridas na educação jaraguense possuem formação e atuam na área das Ciências da Natureza. Os relatos apontam como possível motivo para as professoras terem optado por curso na área das Ciências da Natureza, o fato da graduação ser gratuita e disponibilizada pelo governo, devido a carência de professores (as) com essa formação na região. Nesse contexto, os cursos na área das Humanas estavam na maioria nas instituições privadas onde o acesso era dificultado pela questão financeira das entrevistadas.

Sobre o preconceito racial, uma das entrevistadas negou ter sofrido ou mesmo a existência do preconceito de raça. Entretanto, durante o grupo focal, ela mesma percebeu que, em algumas situações, o preconceito existiu e se manifestou, embora não diretamente, mas de forma mais sutil.

Igualmente, outros fatores apareceram, tais como a questão do gênero, singular no magistério por ser marcado pela presença feminina, que não impede que as mulheres sofram por duplas ou triplas jornadas de trabalho e por baixa remuneração.

Por fim, espera-se que esse breve estudo permita maior visibilidade para a questão de gênero e raça na escola, e para pensarmos formas mais assertivas para o enfrentamento do racismo. Falar de preconceitos, de raça-cor, das questões de gênero, é buscar uma justiça mais equitativa, é apontar as fragilidades da educação formal. Há muito a ser feito na escola, que parece esconder o fato de existir racismos e discriminações. Assim, esperamos que esse breve ensaio instigue novas e outras e mais aprofundadas pesquisas e discussões no tema, para que se fomente uma cultura de paz na e pela educação.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Ricardo Franklin. O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente. *Psicol. Soc.*, no.1, vol.14, jan./jun. 2002, p.69-86.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

HASENBALG, Carlos Alfredo. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Tradução de Patrick Burglin. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HEILBORN, M. L.; ARAÚJO, L.; BARRETO, A. (orgs). *Gestão de políticas públicas em gênero e raça/GPP-GeR: módulos 3 e 4*. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. *Pensamento social brasileiro e a construção do racismo*. Cuiabá: UAB/EdUFMT, 2010.

SANTOS, Tereza. *Trajetórias de professores universitários negros: a voz e a vida dos que trilham*. Cuiabá: EdUFMT, 2007. (Coleção Educação e Relações Raciais, vol.2).

SCOTT, Joan W. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação e realidade, Porto Alegre, v. 16, n.2, jul./dez., 1990.

SANTOS, Milton. *O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania*. São Paulo: Publifolha, 2002, pp.157-161.

SOBRE OS (AS) AUTORES (AS)

Jefferson Pereira Rodrigues

Graduado em Ciências da Natureza com Habilitação em Física (IF-SC) e Tecnólogo em Química (UFES). Docente de Ensino Básico da Rede Estadual de Ensino de Jaraguá do Sul, Santa Catarina. E-mail: jeffersonrodrigues34@gmail.com.

Nadia Terezinha Covolan

Graduada em Filosofia (UFPR), Mestre em Tecnologia (UTFPR), Doutora em Ciências Humanas (UFSC) e Pós Doutora em Tecnologia (UTFPR). Docente do curso de Saúde Coletiva, UFPR setor litoral. Pesquisa a questão de gênero em diferentes dimensões. E-mail: nadiathe@gmail.com.



**PRETO(A), PARDO(A) E INDÍGENA:
O(A) ESTUDANTE INGRESSANTE PELO
SISTEMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS
NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO
AO NÍVEL MÉDIO EM UM INSTITUTO
FEDERAL EM RIO DO SUL E OS
ENFRENTAMENTOS PARA O INGRESSO,
PERMANÊNCIA E ÊXITO ESCOLAR**

*Talita Deane Ern
Fernanda Pons Madruga*

PRETO(A), PARDO(A) E INDÍGENA: O(A) ESTUDANTE INGRESSANTE PELO SISTEMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO NÍVEL MÉDIO EM UM INSTITUTO FEDERAL EM RIO DO SUL E OS ENFRENTAMENTOS PARA O INGRESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO ESCOLAR

Talita Deane Ern
Fernanda Pons Madruga

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é um país marcado por forte preconceito étnico-racial e possui um quadro de desigualdade que é fruto de uma construção histórica injusta das relações de poder no país. Segundo Bonilha (2011), reconhecer a dinâmica do preconceito racial no Brasil implica compreender a desigualdade e considerar os mecanismos sociais que operam para a desvalorização da população negra (e das demais minorias étnico-raciais) que são determinantes para a exclusão. Por tal razão, o poder público adota uma série de ações visando amenizar ou anular tal contexto, denominadas de *ações afirmativas*.

De acordo com Lewandowski (2012), as primeiras ações afirmativas tiveram origem na Índia, em 1935, com o intuito de reverter um quadro de profunda desigualdade entre as pessoas decorrentes da rígida estratificação social responsável por grandes tensões sociais desagregadoras. Na ocasião, lideranças políticas indianas lograram aprovar o *Government of India Act*. Contudo, nos anos 60, os Estados Unidos destacaram-se através da reivindicação da extensão da igualdade de oportunidades a todos e o movimento negro era uma das principais forças atuantes, exigindo que o Estado, para além de garantir leis antissegregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa

para a melhoria das condições da população negra (MOEHLECKE, 2002, p.198). Na mesma década, surgiram as primeiras medidas conjuntas organizadas de forma coordenada em âmbito internacional que objetivaram implementar ações afirmativas como forma de eliminar a discriminação racial. Sendo assim, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial foi ratificada pelo Brasil em 1968 e passou a vigorar a partir do Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969 (DUARTE, 2014).

Em 1968 tem-se o primeiro registro da tentativa de implantação de ação afirmativa no Brasil no âmbito das relações de trabalho, no entanto, somente em 1988 através da abertura política e a implantação da Constituição Federal, por meio do artigo 37 inciso VIII é estabelecido um percentual dos cargos públicos para os portadores de deficiência. Começam assim, as primeiras deliberações em torno da política de ações afirmativas no país (SIQUEIRA, 2010).

No Brasil, o termo ação afirmativa chega carregado de uma diversidade de sentidos, refletindo os debates e as experiências históricas dos países em que foi desenvolvida. Segundo o Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa (GEMAA, 2011) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ),

Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão sócio-econômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural.

Para Gomes (2005, p. 55) as ações afirmativas são entendidas,

Como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

Corroborando com Filho (2014), podemos compreendê-las então, como estratégias adotadas para alcançar a igualdade de oportunidades entre as pessoas, utilizando de tratamento distinto entre os diversos grupos sociais,

pressupondo uma reparação histórica, bem como decretando o fim da democracia racial. Vale ressaltar, que se tratarmos de forma idêntica a todos, sem considerar as diferenças, reforçamos a perpetuação das desigualdades.

No caso do direito à educação, o Movimento Negro, que segundo Filice (2011, p.97) “luta pelo reconhecimento de sua cultura e seus valores, exige políticas afirmativas que deem acolhida à diversidade de suas experiências sociais e garantam a representatividade nos sistemas de ensino, no mercado de trabalho e nas instâncias governamentais”, foi um dos principais fomentadores do debate sobre a necessidade de ações afirmativas. Segundo Ferraz (2006, p.81) “a necessidade das ações afirmativas na área da educação pode ser arregimentada ao tempo de permanência do negro nos bancos escolares”, considerando que na Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio – PNAD, de 2013, a população branca tinha 8,8 anos de estudo em média, já a negra, 7,2 anos e a taxa de analfabetismo entre os/as negros/as era de 11,5% enquanto que entre os/as brancos/as era de 5,2% (KOROSSY, 2014). Deste modo, as políticas educacionais para grupos específicos tais como pretos, pardos e indígenas, inserem-se no âmbito das políticas de ações afirmativas e resultam da articulação cultural e política de movimentos sociais, entidades de classes, organizações não estatais, perante o Estado ao longo dos anos.

Para Gomes (2011 *apud* Cunha, 2014, p.72), a educação no Brasil é um espaço onde persistem históricas desigualdades sociais e raciais, exigindo que o Estado estabeleça políticas e práticas específicas de superação desse quadro, ou seja, adoção de ações afirmativas. E neste campo, estas ações encontram amparo legal na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010), e na Lei nº12.711 de 2012, conhecida como a Lei de Cotas.

Vale ressaltar, que a Lei de Cotas não reserva somente vagas para a população preta, parda e indígena, mas também garante ao estudante egresso de escola pública a oportunidade de acesso à educação profissional e superior pública. Identifica-se também como parte do arcabouço jurídico das ações afirmativas na esfera educacional o Decreto 7.824 de 29 de agosto de 2012 que regulamenta a Lei de Cotas e a Portaria Normativa n.18 de 11 de outubro de 2012 que dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino. Entende-se assim, que o objetivo é fazer com que estas pessoas possam ter o acesso facilitado, garantindo a igualdade de oportunidades.

Segundo Daros (2015, p.4), as políticas educacionais brasileiras têm se constituído sob a influência dos interesses de agências internacionais, que têm por pressuposto a ideia de que a educação é fator determinante ao desenvolvimento econômico e social dos países. Desta maneira, a

democratização do acesso à educação passa a constituir a agenda de políticas públicas dos países, principalmente daqueles conhecidos por sua economia emergente. Neste contexto, a expansão e a interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que é caso dos Institutos Federais, têm proporcionado a ampliação física e a democratização da oferta de vagas.

Não obstante, a necessidade de ações afirmativas na esfera da educação reflete o reconhecimento da dívida acumulada com as minorias étnico-raciais, considerando também o baixo nível de formação e capacitação do ensino fundamental e médio nas escolas públicas brasileiras.

É neste cenário que está situado o Instituto Federal Catarinense (IFC), instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializado na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (BRASIL, Lei nº 11.892/2008, Art. 2º).

O IFC em Rio do Sul situa-se na região do Alto Vale do Itajaí e possui duas unidades: Sede – conhecida como antiga Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul; e a Unidade Urbana. Na Sede, oferta ensino técnico em agropecuária e técnico em agroecologia integrado ao ensino médio, técnico em agropecuária subsequente ao ensino médio e superior em Engenharia Agrônoma. Na Unidade Urbana, oferta ensino técnico em informática integrado ao ensino médio, técnico em agrimensura e técnico em eletroeletrônica subsequente ao ensino médio, bacharelado em Ciência da Computação, Licenciatura em Física e Licenciatura em Matemática. Portanto, por tratar-se de uma instituição pública de ensino, o IFC adota em seu processo de seleção a reserva de vagas através do Sistema de Ações Afirmativas estabelecidas na legislação nacional.

Mediante a destacada importância de ações afirmativas na esfera da educação, bem como o processo de expansão e interiorização da educação através da rede federal, é necessário atentar para a qualidade do ensino, o atendimento à diversidade, a permanência e o êxito dos/as estudantes no processo educativo para fortalecimento da ação educacional. Neste sentido, objetivou-se com a pesquisa analisar o processo de implantação do sistema de ações afirmativas no IFC em Rio do Sul, sobretudo para os(as) estudantes que no processo de seleção de 2013 e 2014 para os cursos técnico em agropecuária e técnico em agroecologia integrado ao ensino médio, se declararam pretos(as), pardos(as) e indígenas, de forma a identificar fatores que contribuam para o ingresso, permanência e evasão destes(as) estudantes.

2 METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de um estudo de caso, que segundo Oliveira (2013) é uma estratégia metodológica do tipo exploratório, descritivo e interpretativo, que busca fundamentos e explicações para determinado fato ou fenômeno da realidade empírica. Caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, que segundo Dalfovo *et al.*, (2008) tem como objetivo “informar e explicar a ocorrência de algum fenômeno”. Para Rudio (*Apud Oliveira*, 2013, p.67) descrever é narrar o que acontece. “A pesquisa descritiva está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classifica-los e interpretá-los”. Quanto à abordagem, caracteriza-se como qualitativa, pois descreve o problema com foco na interpretação e está associada à coleta e análise de dados através de entrevistas, observação, análise documental e “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO *et al.*, 2015, p.21). Para Martinelli (*Apud Oliveira*, 2013, p. 38) em pesquisas de abordagem qualitativa todos os fatos e fenômenos são significativos “e são trabalhados através das principais técnicas: entrevistas, observações, análise de conteúdo, estudo de caso e estudos etnográficos”. Mas esta pesquisa também possui um recorte quantitativo, pois envolve coleta e tratamento de dados, com técnicas estatísticas ou matemáticas.

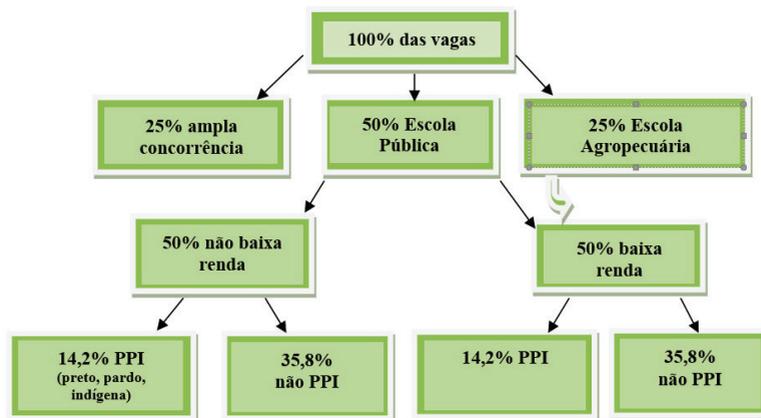
Os procedimentos utilizados foram o levantamento bibliográfico sobre ações afirmativas na esfera educacional no contexto brasileiro, com destaque para as publicações de grupos de estudo de Ações Afirmativas das Universidades Federais de Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Santa Maria e de Pelotas e Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Realizada pesquisa documental no âmbito do Instituto Federal em Rio do Sul referente aos editais de seleção dos anos de 2013 e 2014 e aplicação de questionário direcionado aos estudantes ingressantes a partir destes editais de seleção através do Sistema de Ações Afirmativas. A coleta de dados e a fundamentação teórica foram realizadas durante o segundo semestre de 2015 através da elaboração dos instrumentos de coleta de dados, organização e finalmente análise e interpretação dos dados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil houve aumento do percentual das pessoas que se declararam de cor preta e parda no último censo demográfico, provavelmente em função de uma recuperação da identidade racial, questão recentemente muito debatida. Pelas declarações fornecidas pela população brasileira em 2010, 47,7% consideraram-

se brancos; 43,1%, pardos; 7,6%, pretos; 1,1%, amarelos; e 0,4% indígenas (IBGE, 2012, p.6). Em Santa Catarina, 85,7% da população declararam-se brancos; 11,7% pardos; 2,2% pretos e 0,3% indígenas (IBGE, 2010). A partir destes dados é que o IFC determina o percentual de reserva de vagas através do Sistema de Ações Afirmativas. A soma dos percentuais de pretos, pardos e indígenas no Estado equivale à reserva de vagas, ou seja, 14,2%. Neste sentido, o/a candidato/a pode optar por determinada categoria, conforme a figura:

FIGURA 1 - Formas de ingresso através do Sistema de Ações Afirmativas/IFC em Rio do Sul

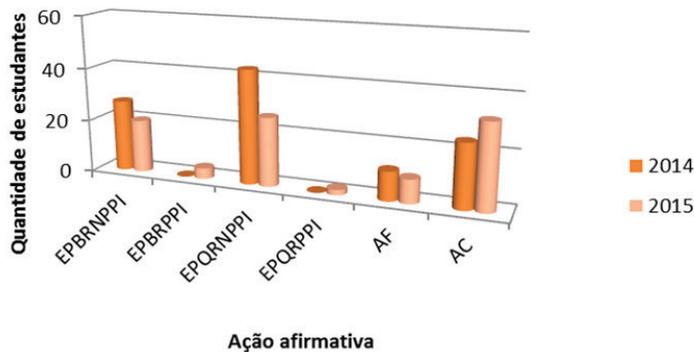


FONTE: elaborado pelas autoras, 2015

Através da análise das listagens de estudantes aprovados nos exames de classificação de 2013 e 2014 para os cursos de ensino técnico integrado ao ensino médio em Agropecuária e em Agroecologia no IFC em Rio do Sul e ingresso nos anos de 2014 e 2015, respectivamente, obteve-se o seguinte perfil quanto às ações afirmativas:

GRÁFICO 1 - Perfil do(a) estudante ingressante por ações afirmativas no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio 2014 e 2015

Perfil do estudante ingressante por ações afirmativas no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio - 2014 e 2015.



FONTE: elaborado pelas autoras, 2015

LEGENDA:

EPBRNPPI (Escola Pública Baixa Renda, Não Preto, Pardo ou Indígena)

EPBRPPI (Escola Pública Baixa Renda, Preto, Pardo ou Indígena)

EPQRNPPI (Escola Pública Qualquer Renda Não Preto, Pardo ou Indígena)

EPQRPPI (Escola Pública Qualquer Renda, Preto, Pardo ou Indígena)

AF (Agricultura Familiar)

AC (Ampla Concorrência).

Em 2014, no curso de Técnico em Agropecuária, o maior quantitativo de estudantes que ingressaram através de ações afirmativas foi na categoria Escola Pública Qualquer Renda Não Preto, Pardo ou Indígena, seguido de Escola Pública Baixa Renda Não Preto, Pardo ou Indígena. Em seguida alunos(as) ingressantes através da Ampla Concorrência e em menor quantidade, ingressantes através da categoria Escola Pública e Agricultura Familiar. Nenhum(a) estudante ingressou através de ações afirmativas declarando-se preto(a), pardo(a) ou indígena.

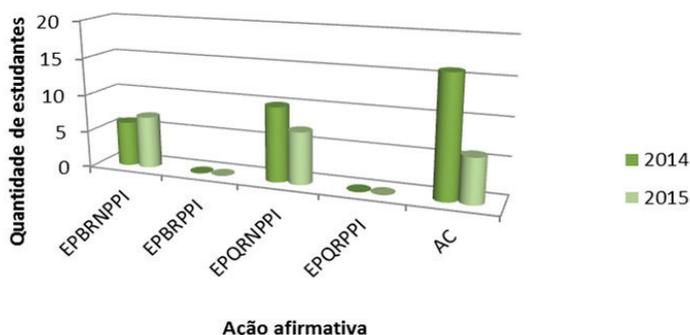
Já no ano de 2015, houve significativa alteração no perfil do(a) estudante ingressante no curso. O maior quantitativo de estudantes que ingressaram através de ações afirmativas foi na categoria Ampla Concorrência, seguido de Escola Pública Qualquer Renda Não Preto, Pardo ou Indígena; Escola Pública Baixa Renda Não Preto, Pardo ou Indígena; Escola Pública e Agricultura Familiar. Com relação as cotas de características étnico-raciais, seis estudantes se autodeclararam

preto(a), pardo(a) ou indígena, dos quais, quatro autodeclarados(as) de Escola Pública Baixa Renda Preto, Pardo ou Indígena e dois/duas autodeclarados(as) de Escola Pública Qualquer Renda Preto, Pardo ou Indígena.

Já no curso Técnico em Agroecologia, nos anos de 2014 e 2015 nenhum estudante ingressou através de ações afirmativas de características étnico-raciais.

GRÁFICO 2 - Perfil do(a) estudante ingressante por ações afirmativas no curso Técnico em Agroecologia integrado ao ensino médio 2014 e 2015

Perfil do estudante ingressante por ações afirmativas no curso Técnico em Agroecologia integrado ao ensino médio - 2014 e 2015.



FONTE: elaborado pelas autoras, 2015

LEGENDA:

EPBRNPPI (Escola Pública Baixa Renda, Não Preto, Pardo ou Indígena)

EPBRPPI (Escola Pública Baixa Renda, Preto, Pardo ou Indígena)

EPQRNPPI (Escola Pública Qualquer Renda Não Preto, Pardo ou Indígena)

EPQRPPI (Escola Pública Qualquer Renda, Preto, Pardo ou Indígena)

AC (Ampla Concorrência)

Em 2014, o maior quantitativo de estudantes que ingressaram no curso Técnico em Agroecologia através de ações afirmativas foi na categoria Ampla Concorrência, seguida de Escola Pública Qualquer Renda Não Preto, Pardo ou Indígena e em menor quantitativo, Escola Pública Baixa Renda Não Preto, Pardo ou Indígena.

Em 2015, houve alteração no perfil, onde o quantitativo maior de estudantes que ingressaram através de ações afirmativas foi na categoria Escola Pública Baixa Renda Não Preto, Pardo ou Indígena, seguido de Escola Pública

Qualquer Renda Não Preto, Pardo ou Indígena e em menor quantidade através da categoria Ampla Concorrência.

Buscando enriquecer a análise da implementação do sistema de ações afirmativas no IFC/Rio do Sul, apresenta-se um quadro comparativo de vagas ofertadas e vagas ocupadas referente ao processo de seleção de 2013 e 2014 para os cursos técnico em agropecuária e técnico em agroecologia integrado ao ensino médio:

Quadro 1 - Processo de seleção 2013 – ingresso 2014

Agropecuária				Vagas ofertadas	Vagas ocupadas	% de ocupação	Agroecologia			
Ampla Concorrência				24	24	100%	Ampla Concorrência			
Agricultura Familiar				27	11	40,7%	Agricultura Familiar			
Escola Pública Qualquer Renda	Não PPI	23	43	186,9%	Escola Pública Qualquer Renda	Não PPI	7	10	142,8%	
	PPI	4	0	0%		PPI	2	0	0%	
Escola Pública Baixa Renda	Não PPI	23	27	117,3%	Escola Pública Baixa Renda	Não PPI	7	6	85,7%	
	PPI	4	0	0%		PPI	2	0	%	
TOTAL				105	105	100%	TOTAL			
							35	32	91,4%	

FONTE: elaborado pelas autoras, 2015

LEGENDA: Não PPI – Não Preto, Pardo e Indígena; PPI – Preto, Pardo e Indígena

Quadro 2 - Processo de seleção 2014 – ingresso 2015

Agropecuária				Vagas ofertadas	Vagas ocupadas	% de ocupação	Agroecologia			
Ampla Concorrência				35	32	91,4%	Ampla Concorrência			
Agricultura Familiar				35	9	25,7%	Agricultura Familiar			
Escola Pública Qualquer Renda	Não PPI	30	26	86,6%	Escola Pública Qualquer Renda	Não PPI	7	7	100%	
	PPI	5	2	40%		PPI	2	0	0%	
Escola Pública Baixa Renda	Não PPI	30	20	66,6%	Escola Pública Baixa Renda	Não PPI	7	7	100%	
	PPI	5	4	80%		PPI	2	0	0%	
TOTAL				140	93	66,4%	TOTAL			
							35	20	57,1%	

FONTE: elaborado pelas autoras, 2015

LEGENDA: Não PPI – Não Preto, Pardo e Indígena; PPI – Preto, Pardo e Indígena

Ratificando as informações anteriores, visualiza-se nestes quadros que no processo de seleção de 2013, não houve taxa de ocupação para as vagas

ofertadas para públicos específicos, tais como são os de ações afirmativas autodeclarados(as) pretos(as), pardos(as) ou indígenas. Já no processo de seleção de 2014, houve uma significativa alteração na taxa de ocupação do curso Técnico em Agropecuária, sendo 40% e 80% das vagas ocupadas nas categorias Escola Pública Qualquer Renda Preto, Pardo e Indígena e Escola Pública Baixa Renda Preto, Pardo e Indígena, respectivamente.

Como parte fundamental deste estudo de caso, aplicou-se um questionário aos(as) seis estudantes que se autodeclararam preto(a), pardo(a) ou indígena com a finalidade de identificar fatores que contribuam para o ingresso, para a permanência e evasão destes(as) estudantes que representam uma grande parcela da população que historicamente vivenciam processos de desigualdade e exclusão no país. Todos/as os/as estudantes que responderam o questionário são do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio e residentes na moradia estudantil.

Evidenciou-se que estes/as estudantes se identificam como preto/a e pardo/a devido à cor de sua pele e origem familiar. São oriundos/as de famílias que em sua maioria os pais não possuem o ensino fundamental completo. Apresentam em sua trajetória escolar mais que uma reprovação no ensino fundamental em decorrência de dificuldades na relação ensino-aprendizagem, como também por conta da baixa frequência. Dois/duas deles/as exerciam atividade remunerada na agricultura antes de ingressar no ensino médio profissionalizante. Todos/as os/as entrevistados/as destacaram como desafios para o ingresso na instituição o fato de ter que residir longe dos familiares e das cidades de origem. Relacionaram à convivência, os principais desafios para a permanência. Aprender a conviver com a saudade, bem como a necessidade de regras mais flexíveis por parte da instituição para possibilitar aos/as que residem longe, inclusive em outros Estados, poder sair da escola nos finais de semana com retorno no mesmo dia, a fim de que eles/as possam frequentar igreja, eventos, realizar visitas aos amigos/as. Também é sinalizada a necessidade de maior combate ao *bullying* e ações preconceituosas por conta da cor da pele. Embora nenhum/a deles/as tenha relatado desejo em abandonar o curso, evidenciam que todos estes fatores citados são determinantes para o êxito escolar, que para eles e elas se traduz na aprovação no curso.

Quanto aos aspectos positivos, relatam a estrutura da instituição, com moradia estudantil, refeitório, serviços possibilitados pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e a convivência com outros adolescentes como fatores que possibilitam o amadurecimento individual e um bom aprendizado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

180

A partir das informações trazidas pela pesquisa, constata-se que o acesso à educação é um componente fundamental da cidadania, um instrumento que possibilita a ascensão social e, as políticas de ação afirmativa podem ser um meio para a criação de sociedades mais justas e mais inclusivas em termos étnico-raciais. (TOMEI, 2005, p.48). No entanto, estas ações não descartam a necessária responsabilização pelo Estado de políticas universais para o combate à pobreza e a efetiva melhoria das condições materiais da população, ou seja, as ações afirmativas não dispensam, mas exigem uma política mais ampla de igualdade de oportunidades implementada conjuntamente, pois são restritas e limitadas, utilizadas nos locais em que o acesso de um grupo é comprovadamente inadequado (GUIMARÃES, 1999 *apud* BONILHA, 2011).

Nos últimos anos o governo federal tem desenvolvido um esforço no âmbito de ampliação sistemática dos recursos destinados a diversos programas de assistência aos discentes principalmente após a aprovação do Programa Nacional de Assistência Estudantil, que objetiva a permanência de estudantes de baixa renda nas instituições federais de ensino, viabilizando a igualdade de oportunidades, através da oferta de assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Ou seja, estas iniciativas traduzem a preocupação em reforçar ações que culminem com a participação qualificada dos e das estudantes em atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de buscar a garantia de um percurso exitoso de formação acadêmica e profissional, no sentido de garantir reais condições de permanência. Isso se faz necessário principalmente quando se entende que a evasão pode se referir à retenção e repetência do/a aluno/a na escola; à saída do/a aluno/a da instituição, do sistema de ensino, da escola e posterior retorno e que se caracteriza por um processo que tem natureza multiforme, onde a escolha de abandonar ou permanecer na escola é fortemente condicionada por características individuais, por fatores sociais e familiares, por características do sistema escolar e pelo grau de atração que outras modalidades de socialização, fora do ambiente escolar, exercem sobre o e a estudante (DORE, 2013, p. 5).

Neste sentido, o programa de assistência estudantil tem favorecido o ingresso e a permanência dos/as estudantes nas instituições de ensino, sendo que no IFC, segue as diretrizes estabelecidas no Decreto 7.234 de 19 de Julho de 2010, que dispõe sobre o PNAES, descrito pelo Ofício Circular nº 21.2011 e complementado pelo Ofício nº42/2011 GAB/SETEC/MEC, de 03 de maio de 2011.

Conforme relatado pelos/as estudantes, ratifica-se que a convivência do/a

estudante com os/as colegas, servidores/as e demais membros da comunidade escolar/acadêmica, interfere de modo decisivo sobre sua deliberação de se evadir ou de permanecer na instituição, ou seja, a comunidade e os grupos de amigos/as também têm grande influência sobre os processos de evasão e permanência, contudo, outros aspectos também interferem, tais como o nível educacional dos pais, renda e estrutura familiar. Por isso, é necessário associar à evasão escolar o estudo de fatores sociais, institucionais e individuais que podem interferir na decisão do/a estudante sobre permanecer ou abandonar a escola antes da conclusão do curso.

O governo federal através da SETEC/MEC (2014, p. 28) evidencia que entender a evasão e a retenção como fenômenos que envolvem fatores multidimensionais (culturais, sociais, institucionais e individuais), e relacionar esse entendimento à complexidade da Rede Federal no cumprimento da sua função social, implica em articular ações que deem conta do atendimento a um público diversificado que, em sua maioria, é socioeconomicamente vulnerável e egresso de sistemas públicos de ensino em regiões com baixo índice de desenvolvimento educacional. Reforça também a necessidade de implementação de planos estratégicos de superação desses fenômenos de modo a possibilitar a realização de diagnósticos apurados em relação às causas da evasão e a definição de políticas institucionais e a adoção de ações administrativas e pedagógicas que contribuam para o enfrentamento da evasão em todos os níveis e modalidades da oferta educacional.

A partir das informações apresentadas através da coleta de dados, evidencia-se a necessidade de divulgar para segmentos étnico-raciais específicos (preto, pardo e indígena) a oferta destas modalidades de ensino, uma vez comprovadas as baixas taxas de ocupação das vagas disponíveis. A necessária criação de um grupo, núcleo de estudos sobre ações afirmativas no IFC e o fortalecimento das ações no âmbito da política de assistência estudantil, dada sua importância na viabilização da igualdade de oportunidades.

REFERÊNCIAS

BONILHA, T.P. Ações afirmativas e integração do negro no ensino superior: uma relação possível? ETD – Educ. Tem. Dig. Campinas, v.13, n.1, p.152-167, jul./dez. 2011 – ISSN 1676-2592.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm Acesso realizado em 21 de outubro de 2015.

BRASIL. Decreto 7.824 de 11 de outubro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm Acesso realizado em 21 de outubro de 2015.

BRASIL. Documento orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), 2014.

BRASIL. Lei Nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm

BRASIL. Lei Nº 12.288 de 20 de julho de 2010. Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm

BRASIL. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso realizado em 05 de julho de 2015.

BRASIL. Portaria Normativa n.18 de 11 de outubro de 2012. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br> Acesso realizado em 21 de outubro de 2015.

BRASIL. Secretaria de Políticas de Afirmção da Igualdade Racial. O que são ações afirmativas. Disponível em: <http://www.portaldainigualdade.gov.br/assuntos/o-que-sao-aco-es-afirmativas> Acesso realizado em 27 de setembro de 2015.

CUNHA, M.C.; CUNHA, E.O.; FILHO, P.S. Direitos humanos e equidade: um olhar sobre as políticas de ações afirmativas na educação superior no Brasil. Revista Educação Online, n. 16, mai-ago 2014, p. 66-89.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.2, n.4, p.01-13, Sem II. 2008.

DAROS, M.A. Educação profissional e tecnológica e evasão escolar: reflexões a partir de experiências no IFSP. IV Fórum de Serviço Social na Educação, UNESP Franca, outubro/2015.

DESLANDES, S.F.; GOMES, R.; MINAYO, M.C.S. (organizadora). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 34ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DORE, R.; LÜSCHER, A.Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 772-789, set./dez. 2011.

DUARTE, A.C. A constitucionalidade das políticas de ações afirmativas. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, abril/2014 (Texto para Discussão nº 147). Disponível em: <http://www12.senado.gov.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-147-a-constitucionalidade-das-politicas-de-acoes-afirmativas> Acesso realizado em 30 de janeiro de 2016.

FERRAZ, F.K.; RAW, F.P. (colaboradora). Igualdade de oportunidades e discriminação racial no trabalho: uma leitura dos instrumentos legais. OIT igualdade Racial 04, 2006.

FILHO, J.C.M.B. Ações afirmativas à luz da Constituição Federal de 1988. Disponível em <http://jus.com.br/artigos/27001/acoes-afirmativas-a-luz-da-constituicao-federal-de-1988/1> Acesso realizado em 17 de julho de 2015.

FILICE, R.C.G. Raça, classe na gestão da política de educação básica brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

GEMAA. Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa - O que são ações afirmativas. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://gema.iesp.uerj.br/index.php?option=com_k2&view=item&id=1:o-que-s%C3%A3o%C3%A7%C3%B5es-afirmativas?Itemid=217 Acesso realizado em 20 de julho de 2015.

GOMES, J.B.B. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas / Sales Augusto dos Santos (Organizador). – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Os indígenas no Censo Demográfico 2010 – primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf Acesso realizado em 12 de outubro de 2015.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar – PNAD, 2013. Disponível em: www.ibge.gov.br Acesso realizado em 29 de janeiro de 2015.

IFC. Instituto Federal Catarinense – Assistência Estudantil. Disponível em: <http://ifc.edu.br/assistencia-estudantil/> Acesso realizado em 01 de agosto de 2015.

KOROSSY, G. 8 dados que mostram o abismo social entre negros e brancos. Revista Exame, 20 de novembro de 2014. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/8-dados-que-mostram-o-abismo-social-entre-negros-e-brancos> Acesso realizado em 29 de janeiro de 2016.

LEWANDOWSKI, R. Arguição de descumprimento de preceito fundamental 186. Distrito Federal: Supremo Tribunal Federal, 2012. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF186RL.pdf> Acesso realizado em 17 de julho de 2015.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, n. 117, n. 117, p.197-217, novembro/2002.

OLIVEIRA, M.M.DE. Como fazer pesquisa qualitativa. 5ª edição – Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

SIQUEIRA, J.L.; BARBOSA, M.A. Ação Afirmativa: um retrato atual de sua implementação no Estado Democrático de Direito. VI Encontro de Pesquisa e Iniciação Científica, Faculdade 7 de setembro, 2010. Disponível em: <http://www.fa7.edu.br/ypiranga/caderno.php?id=382> Acesso realizado em 21 de outubro de 2015.

TOMEI, M. Ação afirmativa para a igualdade racial: características, impactos e desafios. OIT/Brasil, 2005. Disponível em: http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/discrimination/pub/acao_afirmativa_igualdade_racial_227.pdf Acesso realizado em 21 de outubro de 2015.

SOBRE AS AUTORAS

Talita Deane Ern

Assistente Social formada pela UFSC (2006), atualmente servidora pública federal no Instituto Federal Catarinense - Campus Rio do Sul, Especialista em Gestão Pública Municipal pela UFPR (2014) e Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela UFPR Litoral (2016). E-mail: talitaern@gmail.com

Fernanda Pons Madruga

Professora orientadora no curso de Gênero e Diversidade na Escola pela UFPR, com mestrado em Segurança Alimentar e Nutricional pela UFPR (2015). Tem graduação em Nutrição pela UFPel (1995), Especialização em Administração Hospitalar pela AHRGS e PUC-RS (1997) e Especialização em Nutrição Clínica pelo IMEC-RS (2000). Email: ferponsmadruga@gmail.com



**UMA VISÃO GERAL
SOBRE O RACISMO NA
ESCOLA: ESTUDO DE UM
CONTEXTO ESCOLAR**

*Jonas Martins Day
Douglas Ortiz Hamermuller*

UMA VISÃO GERAL SOBRE O RACISMO NA ESCOLA: ESTUDO DE UM CONTEXTO ESCOLAR

*Jonas Martins Day
Douglas Ortiz Hamermüller*

188

1 INTRODUÇÃO

A escola não é a única instituição responsável pela educação das relações étnico-raciais, uma vez que esse processo deve ocorrer primeiramente na família, nas comunidades, nas relações sociais. Porém, nela encontramos um ambiente privilegiado para discussão sobre as relações étnico-raciais. Essas assertivas são sustentadas a partir da análise de autoras e autores como SILVA (2002), SOUSA (2005), SARZEDAS (2007), COELHO (2010), GOMES (2011), entre outras e outras.

Nesse sentido, tanto textos educacionais como os marcos legais tem seguido no sentido que aponta a Lei 10.639/03, a qual altera a Lei no 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), “para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira.’”, e dá outras providências; e o Parecer CNE/CP 003/04, que introduz o termo “educação das relações étnico-raciais”.

O referido Parecer é preciso ao colocar que:

[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade, justa, igual, equânime (BRASIL, 2004, p. 6).

Assim, a pesquisa apresentada neste artigo pretende demonstrar as dificuldades de convívio entre pessoas de diferentes etnias no âmbito escolar, colocando em perspectiva uma atividade pedagógica mais democrática e participativa, no intuito de evitar o preconceito racial nas escolas. O projeto de pesquisa planejou um estudo descritivo, exploratório e participante. Os autores descrevem, por meio de dados coletados por um questionário aplicado às estudantes e aos estudantes de uma escola estadual de ensino médio de

Santa Catarina, as dificuldades encontradas na escola em relação ao racismo, os problemas de discriminação e o preconceito no convívio escolar. A equipe de pesquisa, coordenada por um dos autores, vivenciou o cotidiano da escola e desenvolveu um trabalho dinâmico e lúdico para a educação escolar.

Assim, confirmada a existência de racismo na educação, questionou-se o papel da escola para coibir ou prevenir ações de racismo entre alunas e alunos, abordando o tema “racismo” numa perspectiva “social”, percorrendo o cotidiano escolar, destacando práticas e discussões que cercam o mesmo.

Finalizando a pesquisa na escola se abre um leque de questionamentos relativos aos temas da diversidade racial e cultural, para as diferentes realidades vividas pela comunidade escolar em seu contexto. Assim, ainda fica a questão principal: “a escola corre o risco de fossilizar e tornar cada vez mais intenso o papel de produtora e reprodutora de desigualdades sociais, discriminações, preconceitos, enfim, de racismo?”, a qual já era levantada em 1994 por TRINDADE (p.08).

2 METODOLOGIA

Essa pesquisa investigou a diversidade existente no cotidiano de uma instituição escolar, por meio de observações de alguns profissionais da educação. A pesquisa, ao buscar formas de combater o racismo, aplicou uma proposta para evitá-lo no âmbito escolar, a qual foi desenvolvida com educadoras e educadores e jovens de 15 a 17 anos do Ensino Médio. O estudo teve como meta combater o preconceito racial na região da comunidade escolar, que é composta predominantemente por descendentes de imigrantes europeus. Para tanto, buscou estimular outras educadoras e outros educadores a compreender e evitar o processo de discriminação racial nas escolas.

Um ponto que contribuiu como forte estímulo ao debate foi a chegada de imigrantes haitianos e haitianos na região, favorecendo ainda mais o engajamento na luta antirracista na construção de um país diferente, sem preconceito. A pesquisa foi aperfeiçoada tanto na prática, quanto na teoria, com a contribuição de outros docentes, o que favoreceu um trabalho multidisciplinar. Uma das atividades focou o uso da tecnologia, a qual tanto tem marcado as escolas nos dias de hoje. Outra opção trabalhada, que já tem apresentado resultados positivos em outros estados, foi o fornecimento de material didático-pedagógico e alguns recursos metodológicos que capacitam as professoras e os professores os auxiliando no intuito de evitarem/minimizarem o preconceito e

a discriminação racial nas escolas, a partir da inserção destes materiais em sala de aula. Porém, mesmo que haja legislação pertinente, cabe perguntar por que ainda existem essas diferenças de realidade em pleno século XXI?

Visando iniciar a busca por essa resposta em no contexto regional, procuramos entender como se processa o preconceito racial na escola e sua magnitude na nesse contexto social.

Essa investigação foi realizada por meio de observações e através de um questionário, no qual a aluna ou o aluno que se declara negro foi convidado a responder uma série de perguntas sobre o tema. Anteriormente a aplicação desse instrumento foi realizada uma triagem na escola, com o propósito de entrevistar as estudantes e os estudantes que se auto declarassem negros.

A escola conta atualmente com 572 alunas ou alunos oficialmente matriculados, sendo que desses apenas nove são auto declarados negros. A pesquisa foi feita com estudantes de 14 a 17 anos do Ensino Médio, sendo dois meninos e sete meninas, não levando em consideração seu nível social de renda familiar.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro resultado visualizado a partir dessa pesquisa, ainda sem utilizarmos uma análise qualitativa ou quantitativa, mostra uma percepção antagônica das estudantes e dos estudantes declarados negros entrevistados, na qual elas e eles citam que o racismo e a discriminação, embora presente na escola e sociedade não interferiria no seu cotidiano. Por esse motivo, é necessário considerar vários assuntos abordados referentes ao tema, como diferenças de tratamento dado a pessoas de diferentes etnias, a ausência da cultura negra no currículo escolar, ou mesmo a polêmica sobre as cotas de vagas para negros. Dessa maneira, espera-se construir uma visão analítica que interprete as falas das alunas e dos alunos e apresente o contexto em que o estudo foi realizado mais fidedignamente.

Ao perguntarmos sobre a existência de preconceito na escola, as entrevistadas e os entrevistados relataram a seguinte opinião: 18% de estudantes disseram que há preconceito na escola, mas os mesmos 18% relataram que não é referente à discriminação racial, e sim por outras vertentes como a classe social 9%, ou a obesidade 9%.

Também foi possível observar que apontam o ambiente escolar pesquisado como parcialmente livre de diferenças de tratamento entre estudantes descendentes das demais etnias para com os afros descendentes, pois apenas um dos entrevistados revelou que já sofreu alguma discriminação pela população estudantil da escola. Esse fato aponta para a necessidade de que as diferenças na escola exigem a construção de trabalhos pedagógicos adequados, pela equidade educacional, como uma das maneiras de se garantir igualdade para todos na sua diversidade, baseada no reconhecimento e no respeito às diferenças. Um trabalho dessa natureza poderia ter a equidade como foco, pois, ela pode ser entendida como:

[...]o reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem. Assim, equidade é entendida como possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação; condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias, etc. (SPOSATI, 2002, apud, GOMES, 2003 p.167-182).

A partir da análise dos questionários e da observação do colégio foi possível reconhecer a necessidade de transformar o ambiente escolar em um espaço de luta para evitar o racismo e a discriminação, sendo que a temática das diferenças deve ser trabalhada pedagogicamente pela escola. Assim, seria possível que as estudantes e os estudantes aprendessem conceitos sobre diferentes grupos presentes na sociedade e a realidade de cada um.

Quando perguntamos às alunas e aos alunos sobre a cota para negros nas vagas de cursos para universidades todos afirmam não concordarem com essa ação afirmativa. A fala de uma estudante é ilustrativa, ao dizer que “a dificuldade não está em inserir-se num curso universitário por ser negro, e sim, na competência e no real investimento na educação básica”.

Quando perguntados se estudaram algum assunto da cultura negra na escola, pouco mais de 50% das e dos estudantes entrevistados descreveram um cenário no qual os negros já foram citados durante sua permanência na sala de aula, mas como parte do folclore do Brasil, ou quando foi objeto de assunto na mídia. Também foi comentado sobre o tema quando o assunto abordado durante as aulas é relativo à mão de obra escrava, o que demonstra que infelizmente a cultura negra tem pouco ou nenhum destaque no currículo escolar. Nas escolas e nos livros, costumam-se estudar apenas a história de um

povo africano: os egípcios. A própria história da África é lembrada somente pela miséria que atinge o continente, e não por uma perspectiva positiva como, por exemplo, os egípcios que contribuíram para o desenvolvimento da humanidade e as infinitas culturas e religiões que preservam o continente africano.

Outro ponto investigado, o qual foi perguntado individualmente, indagou se a aluna ou o aluno foi vítima de racismo e em qual situação, as respostas foram diversas, algumas impactantes. Novamente pouco mais de 50% do conjunto das estudantes e dos estudantes entrevistados disseram que já sofreram algum preconceito racial em função da sua pele negra. Relataram preconceito por serem de uma cultura diferente da cidade/região (caso dos imigrantes Haitianos), ou presenciaram a desconfiança de pais de alunos por deixar seus filhos acompanhados de uma pessoa negra. Mesmo dentro da escola foi possível obter o relato de casos em que alunos sofrem pela sua cor, sendo alvos de piadas ou chacotas vindas de outros estudantes. Mas, o fato que mais chamou a atenção foi uma estudante ser difamada em público, fortalecendo a impressão de que a questão racial ainda é um tabu a ser vencido em nossa sociedade.

Outra questão posta em debate foi a possibilidade de haver discriminação quanto ao trabalho pedagógico, em que as professoras e os professores poderiam tender a discriminar as questões raciais durante o trabalho do ano letivo. No entanto, entre os que opinaram sobre o assunto, indicaram que as docentes e os docentes não hesitam em trabalhar os valores do povo negro, e que todas as entrevistadas e os entrevistados não pensam ou sentem que as professoras e os professores discriminam as alunas e os alunos negros e suas ideologias. Porém, reconhecer que poderiam existir discriminações no trabalho pedagógico quanto a essas desigualdades raciais é necessário para poder combatê-las e lutar contra o racismo. A lei 10.639 de 2003, ao determinar que essa discussão também aconteça dentro das escolas abre a necessidade de passar a incluir o tema nos currículos. Apesar de a legislação estar em vigor há 13 anos, um dos principais entraves para sua efetivação é a formação docente sobre o tema, pois poucas professoras e poucos professores conhecem ou dominam o assunto (BRASIL, 2000).

Para mudar esse cenário, se faz necessário uma atitude diversificada ao atual cotidiano escolar. Nossas redes de ensino precisam oferecer formações e debater sobre o tema para que as gestoras e os gestores escolares incentivem e incorporem esse assunto em diversos âmbitos, e que as professoras e os professores, e as demais educadoras e educadores incluam esses conteúdos em suas aulas e demais práticas pedagógicas. Para tanto, seria necessário

suscitar reflexões sobre as representações sociais negativas colocadas referentes à população negra por meio de estigma e estereótipos, abordando particularmente a questão da educação étnico-racial no espaço escolar (BRASIL, 2011, p.01).

Nesse mesmo sentido entendemos que:

Mas não basta só problematizar as atitudes racistas da comunidade escolar, mas rever todo o conteúdo ministrado, desconstruindo visões estereotipadas dos negros e mostrar sua importância na construção de nossa sociedade (SOARES *et al*, 2015).

193

Seguindo essa perspectiva, perguntamos se a biblioteca da escola contempla alguns títulos que abordem a questão racial ou outros temas relacionados. Os dados obtidos demonstram que desconhecem sobre a posse desses livros na biblioteca ou que, se existirem, seriam dois ou três títulos sobre o assunto, dependendo da classificação adotada. A falta desse conhecimento em relação ao tema demonstra quanto é necessário e obrigatório o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira no cotidiano escolar. O estudo dessas obras, sobre questão étnico-cultural/racial, na escola também é necessário para propiciar a desconstrução social do preconceito e da discriminação racial que são dirigidos à população negra.

Cabe ressaltar que os números e opiniões demonstrados aqui não determinam que todas as escolas da rede pública de Santa Catarina são desta forma, mas representam um contexto estudado num determinado período de tempo. A análise desses dados demonstrou que há sim preconceito e discriminação na escola. Porém, como ele não é tema cotidiano na vida dos estudantes a primeira impressão apresentada por eles, de que não haveria preconceito, se revelou impeciente. O que se pode evidenciar, pelos fatos observados e números, foi que aquelas estudantes e aqueles estudantes autodeclarados negros sentem e sofrem com a discriminação e o preconceito no âmbito escolar, mesmo que queiram negar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infelizmente a questão racial ainda é *tabu* a ser superado na escola, pois a maioria das professoras e dos professores nega a existência do racismo no ambiente escolar, visto que é observável que na sociedade a discriminação

continua contribuindo para desvalorizar a cultura negra. Por esse motivo, o assunto começa a ser discutido em maior âmbito na escola. Para tanto, um dos fatores mais importantes a ser superado é o currículo escolar, no qual a cultura negra é apresentada como folclore e a história do povo negro não é exemplo de luta pela cidadania. Algumas professoras e alguns professores até comentam trabalhar sobre a questão no Dia da Abolição da Escravatura e no Dia da Consciência Negra, abordagem que é absolutamente insuficiente para a magnitude do tema.

Os principais erros apresentados na escola deturpam a cultura negra ao abordar a história dos negros a partir da escravidão, ou apresentar o continente africano caracterizando-o como um continente miserável, repleto de doenças transmissíveis como HIV, e com poucos pontos positivos evidenciados culturalmente pelas mídias, como por exemplo, os inúmeros animais exóticos que habitam aquele continente.

Para que escola trilhe para o caminho correto, pois foi possível observar que seus membros reconhecem a necessidade de transformar o ambiente escolar em um espaço de luta contra o racismo e discriminação, uma alternativa seria a reeducação das estudantes dos estudantes quanto ao tema. Seria possível construir um currículo que trabalhasse com a valorização e respeito às negras e aos negros e a cultura africana, enfocando as contribuições das africanas e dos africanos para o desenvolvimento da humanidade e as figuras ilustres que se destacaram nas lutas em favor do povo negro. Outro fator importante para se trabalhar na escola é o conceito de Professor/Educador, aprofundando sua formação para discutir as causas e consequências da dispersão das africanas e dos africanos pelo mundo e abordar a história da África também antes da escravidão. Certamente, as estudantes e os estudantes negros de nossas escolas teriam uma autoestima mais elevada e orgulho de sua origem, cada uma delas e deles poderiam respeitar as diferenças e saber que no convívio social não deveriam existir visões deturpadas que visam distinguir os seres humanos em falsas noções de superioridade e inferioridade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. MEC, Brasília, maio de 2000.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A questão racial na escola: um estudo sobre as representações dos agentes da escola sobre os conteúdos étnico-culturais. UNAMA: Universidade da Amazônia, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p.167-182, jan./jun.2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf> > Acesso em: 01, ago. 2015.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. 121p. RBPAAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v. 27, n. 1. jan./abr. 2011. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufg.br/index.php/rbpae/article/view/19971/11602>>. Acesso: 02 ago.2015.

SILVA Jr. Hédio. Discriminação Racial nas Escolas: entre a lei e as práticas sociais. 96f. UNESCO. Brasília, 2002. Edição publicada pelo UNESCO no Brasil. Disponível em: <https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/discriminacao_racial_escolas.pdf>. Acesso em: 02, ago. 2015.

SARZEDAS, Letícia Passos de Melo. Criança Negra e Educação: um estudo etnográfico na escola. Dissertação. Universidade Estadual Paulista, Assis, 2007. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bas/33004048021P6/2007/sarzedas_lpm_me_assis.pdf>. Acesso em: 02, ago. 2015.

SOARES, Wellington; et all. África e Brasil: unidos pela história e pela cultura. Disponível em: < <http://novaescola.org.br/consciencia-negra/africa-brasil/> > Acesso em 02, ago 2015.

SOUSA, Andréia Lisboa de. et al. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. 236p. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16224>. Acesso em: 02 ago. 2015.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. O racismo no cotidiano escolar. Dissertação. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1994. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/>

dspace/bitstream/handle/10438/8948/000304120.pdf?sequence=1>. Acesso em: 02, ago. 2015.

VALENTIM, Rute Martins; BACKES, José Licínio. A LEI 10.639/03 E A EDUCAÇÃO ÉTNICO-CULTURAL /RACIAL: REFLEXÕES SOBRE NOVOS SENTIDOS NA ESCOLA. Disponível em: < <http://www.giacon.pro.br/lem/EDICOES/01/Arquivos/valentim.pdf> > . Acesso em: 02 ago. 2015.

SOBRE OS AUTORES

Jonas Martins Day

Especialista em Gênero e Diversidade pela UFPR (2016) possui Graduação em Educação Física pela UNIASSELVI (2010). Atualmente é Professor na escola CEDUP Hermann Hering em Blumenau, com a função de Orientador do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. E-mail: jonasday1984@yahoo.com.br

Douglas Ortiz Hamermüller

Mestre em Políticas e Gestão da Educação pela UFPR (2011), possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Atualmente é Técnico em Assuntos Educacionais na UFPR, com a função de Coordenador Acadêmico do Setor Litoral. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão da educação, avaliação da educação superior, formação de professores, e processos educacionais inovadores e diversidade. E-mail: douglas.ufprlitoral@gmail.com.



CONHECIMENTO CONTRA O PRECONCEITO: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA DE INDAIAL - SC

*Anacleto Cordeiro Pinto Junior
Magda Tânia Martins da Silva*

CONHECIMENTO CONTRA O PRECONCEITO: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA DE INDAIAL - SC

*Anacleto Cordeiro Pinto Junior
Magda Tânia Martins da Silva*

200

1 INTRODUÇÃO

Com o passar do tempo observa-se que todo tipo de diferença vem sendo trabalhada de forma mais aberta nos mais variados segmentos da sociedade incluindo a escola e, conseqüentemente, também ocorrem mais discussões em sala de aula. Porém, é visível a questão do preconceito e da falta de conhecimento em muitos locais, inclusive nas instituições de ensino. Trabalhar as questões que envolvem a diferença não é mais uma sugestão e sim uma prioridade em todos os lugares inclusive nas unidades escolares uma vez que a violência que resulta do preconceito acaba por refletir em todos/as nós. Segundo a declaração mundial dos direitos humanos (1948):

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação um ao outro/a com espírito de fraternidade.”

Esta é uma das principais leis que regem nossa sociedade e condena todo e qualquer tipo de preconceito em relação ao gênero, à raça-cor, crença ou orientação, o que nos incita a querer ir adiante na luta contra estes preconceitos.

Para Sacristán (2002), o conceito de diversidade é pertinente às aspirações dos povos e das pessoas à liberdade para exercer sua autodeterminação. Está ligado ainda à aspiração de democracia e à necessidade de administrar coletivamente realidades sociais que são plurais e de respeitar as liberdades básicas. A diversidade é também vista como uma estratégia para adaptar o ensino aos/as estudantes.

Segundo dados da Secretaria da escola de Indaial pesquisada, os/as alunos/as são procedentes de todos os bairros da cidade. Há registros de estudantes vindos de outras cidades e estados. Segundo pesquisa realizada para definir o

perfil dos/as estudantes no ano de 2014, a escola agrega estudantes de outros estados como; Paraná, Paraíba, São Paulo, Minas Gerais, Maranhão, Ceara, Rio de Janeiro, Rondônia, Rio Grande do Sul e até mesmo de outro país como o México.

Diante desta realidade o trabalho com a diversidade é um desafio e instiga a escola a querer fazê-lo com qualidade. Para tanto precisa-se de um engajamento de todas as partes sejam alunos/as, pais, mães, professores/as e equipe administrativa.

Para KUPFER; PETRI, (2000), A reformulação da escola para incluir os excluídos precisa ser uma revolução que a ponha do avesso em sua razão de existir, em seu ideário político pedagógico. É necessário muito mais do que uma reformulação do espaço, do conteúdo programático ou de ritmos de aprendizagem, ou de uma maior preparação do professor.

Assim acolher o diferente vai muito além de só atribuir conhecimento, é preciso contribuir para uma abertura de mentes, que estejam dispostas a discutir, compreender e respeitar, muito antes de aceitar.

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 Art. 3º aponta que:

“...para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade”

Na escola de pesquisa, é possível perceber que a heterogeneidade está presente, ou seja, os/as alunos/as que lá estão são muito diferentes dos das décadas passadas, atualmente na escola estão presentes sujeitos compostos por grupos muito diferentes socialmente, economicamente, com conceitos religiosos distintos, formação cultural, de gênero, étnicos, diversificados e também alunos/as com necessidades especiais.

A Proposta Pedagógica de Santa Catarina atualizada em 2014 traz o debate em relação a diversidade na escola, abordando a diversidade como percurso formativo e também a diversidade como elemento fundante da atualização curricular. A referida Proposta define a diversidade como:

“(…) característica de/da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, são únicos em sua personalidade e são também diversos em sua forma de perceber o mundo”. (p. 59)

Com relação específica a diversidade sexual o tema também ganha destaque na nova proposta curricular, sendo que afirma que

“uma educação para a diversidade sexual reconhece que, nos sujeitos LGBT, a identidade de gênero assume ainda mais importância na medida em que estão sujeitos às discriminações homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas e exclusão social”.

Deste modo é dever da escola e direito do/a aluno/a, receber conhecimento que ajude a combater o preconceito, mais os desafios vão muito além e exigem cautela, pois temas novos geram dúvidas, interpretações erradas e distorcidas, além de críticas pouco construtivas. Para tanto é preciso incluir professores/as e escola no trabalho de forma a minimizar e contribuir para o discernimento do tema por todos/as e para todos/as. Desta forma este trabalho teve por objetivos diagnosticar atitudes de preconceito na escola onde realizamos a atividade, desenvolver técnicas de trabalho com o tema diversidade, apresentar e propor discussão do tema com alunos/as do 2º ano do Ensino Médio, criar políticas de combate ao preconceito dentro da sala de aula e nos espaços escolares, promover seminário de diversidade na escola e ainda incluir o evento como Proposta permanente no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola.

2 METODOLOGIA

O projeto envolveu as turmas do 2º ano do ensino médio matutino e vespertino de uma escola em Indaial – SC, para desenvolver o tema em parceria com a disciplina de Sociologia. Os/as alunos/as foram consultados via formulário eletrônico, com questões diversas que abordam temas que possam gerar preconceito em sala de aula e na escola, como cor, deficiências, orientação sexual, gênero e etnia. Paralelo a isto os e as docentes de Biologia e de Sociologia, trabalharam os temas com os filmes: *Histórias Cruzadas* e *Orações para Bob*, como meio de oferecer novas visões sobre o assunto Diversidade, além de sensibilizar em relação a questão do/a Negro/a e também da homossexualidade, dois dos temas que julgamos imprescindível trabalhar.

Após os levantamentos os/as professores/as buscaram analisar as respostas e programaram uma aula coletiva, contando com a ajuda das disciplinas de Geografia e Língua Portuguesa, unindo inicialmente três turmas do ensino médio no auditório da escola, onde juntamente com os dados, foram expostos os primeiros diagnósticos em relação ao preconceito em nossa escola.

A palestra por assim dizer contou com explicações dos dois professores e a interação dos/as alunos/as, contou ainda com a presença de acadêmicas de Pedagogia que solicitaram assistir para compreender mais sobre o tema exposto. Esta atividade se mostrou de muita valia uma vez que confrontados com os gráficos elaborados a partir da pesquisa quantitativa existiam muitas contradições em suas respostas, o que permitiu aos professores explanarem sobre o assunto e contribuir para que muitas dúvidas fossem esclarecidas, além de permitir com a parceria entre os dois docentes, uma visão mais clara dos conceitos sociais e também biológicos que envolvem a diversidade.

A partir disto foram elaborados banners, cartazes, vídeos e produção escrita sobre o assunto partindo dos/as alunos/as, também como forma de avaliação nas disciplinas, o que permitirá ao professor verificar qualitativamente o que foi compreendido do assunto.

As atividades foram repetidas com os/as alunos/as do período matutino, pois durante o desenvolvimento individual os professores puderam notar resistências em relação aos temas homossexualidade e também racismo.

Por fim a atividade contou com um evento que reuniu profissionais de diversas áreas a fim de promover uma mesa de debates sobre os assuntos, com explicações dos/as professores/as e alunos/as envolvidos no projeto.

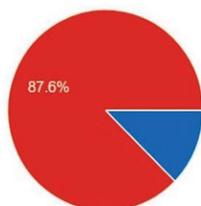
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma análise inicial das respostas a partir dos gráficos elaborados pelo google docs, apresentaram dados interessantes que levaram a discussão e análise mais detalhada principalmente pelo fato de, em muitos momentos, os/as alunos/as se contradizerem em suas respostas.

Uma das questões que nos chamou atenção foi quando os/as alunos/as foram questionados sobre considerar uma pessoa preconceituosa, os resultados seguem abaixo:

Gráfico 01: Questão relacionada ao preconceito.

Você considera-se uma pessoa Preconceituosa



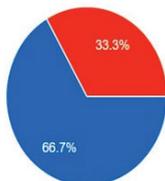
SIM	19	12.4%
NÃO	134	87.6%

Fonte: os/as autores/as, 2015

Pode-se observar que em relação a esta pergunta muitos/as não se consideram preconceituosos/as; o problema ocorre quando comparamos este resultado ao resultado de questões que demonstram preconceito como as seguintes:

Gráfico 02: Composição familiar, opinião

Você considera uma família composta por duas pessoas do mesmo sexo normal?

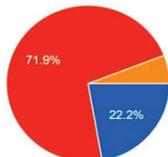


SIM	102	66.7%
NÃO	51	33.3%

Fonte: os/as autores/as, 2015

Gráfico 03: Como se sente em relação a casais do mesmo sexo.

Você se sente incomodado quando vê algum casal homossexual?



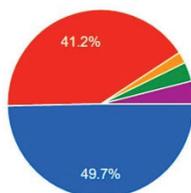
ME INCOMODO UM POUCO	34	22.2%
NÃO ME INCOMODO	110	71.9%
ME INCOMODO MUITO	9	5.9%

Fonte: os/as autores/as, 2015

Em ambos os questionamentos fica claro que o preconceito existe e não foi exposto em um primeiro momento, este foi um dos pontos trabalhados durante a exposição dos resultados aos/as alunos/as, abrindo para discussão a discrepância nas respostas e tentando entender o motivo de não se expor como preconceituoso mais ter opiniões que demonstram este preconceito. Ao serem questionados muitos/as alunos/as alegaram que não se acham preconceituosos/as por apenas se incomodarem em ver dois homens juntos, o professor interferiu, questionando qual seria a diferença entre ver dois homens ou um homem e uma mulher como um casal, criou-se assim um certo desconforto o que permitiu uma análise mais profunda de cada resposta por meio dos participantes.

Gráfico 04: Opinião em relação a Homossexualidade

Na sua opinião a Homossexualidade é:



UMA OPÇÃO	76	49.7%
JÁ NASCE HOMOSSEXUAL	63	41.2%
SAFADEZA	3	2%
FALTA DE ORIENTAÇÃO DOS PAIS	5	3.3%
FALTA DE CONHECER A PALAVRA DE DEUS	6	3.9%

Fonte: os/as autores/as, 2015

A questão acima contou ainda com uma análise do que os/as alunos/as entendiam por ser homossexual. Fez-se presente um dado que nos deixou preocupados, trata-se da questão “opção”. Então, os professores trabalharam o assunto a partir do vídeo Opção sexual do grupo – Põe na Roda (acesso em 19/12/2015), que discute o fato da pessoa homossexual não ter uma escolha ou não apresentar um momento de optar por ser homossexual, assim como optar por ser heterossexual. Segundo Garcia (2015), “Ser homossexual na nossa sociedade é um caminho mais difícil. Se fosse uma escolha, as pessoas não escolheriam”. Durante as produções escritas os/as alunos/as tiveram atividades onde deveriam, de forma independente, produzir cartazes, folders e vídeos sobre o tema: Diversidade bem como sobre a orientação dos professores de Biologia e Sociologia a esse respeito. Os trabalhos foram intensos que resultou

em trabalhos gráficos excelentes que evidenciou a importância dada pelos/as alunos/as ao trabalharem o tema. Posteriormente os trabalhos foram expostos no I Seminário da Diversidade que promovemos na escola. Esta foi à última fase do trabalho e a organização deste evento teve como objetivos, a importância de discutir a Diversidade na escola e as polêmicas da questão de gênero nos planos de educação, conhecer os direitos homossexuais – a trajetória contra o preconceito, apresentar ainda o Relatório do preconceito na escola onde essa atividade ocorreu, conhecer a inclusão do Transexual na sociedade: Um bate papo sobre a transexualidade, desmistificando e quebrando tabus, entender as políticas públicas para mulheres e idosos em Indaial- SC, e compreender a inclusão da pessoa com deficiência na escola.

O evento contou com a presença de convidados/as que foram especialmente escolhidos por trabalharem com cada tema, e a dinâmica do evento foi aproximada dos/as alunos/as de modo que os mesmos pudessem questionar, analisar, pensar e refletir juntos.

O seminário teve início com a exposição da pesquisa citada acima em sua versão completa, expondo os dados e discutindo com os convidados que contribuiu para problematizar os resultados e iniciar a discussão dos temas propostos.

Em seguida tivemos a apresentação da pesquisa sobre preconceito LGBTs. Demonstraram bastante interesse sobre o assunto e falaram com clareza e desenvoltura demonstrando que o quanto é importante e necessário trabalharmos todos os assuntos.

Contamos ainda com a presença de uma militante Transexual do movimento LGBT da região, que teve um bate papo com os/as alunos/as de forma descontraída e animada, o que contribuiu para que muitos desmistificassem a figura do/a trans dentro da sociedade.

A convidada comentou ainda como foi sua experiência na participação do seminário com um breve depoimento relatado abaixo:

...A necessidade de integrar as pessoas transgêneras na sociedade em comum é grande, na semana da diversidade organizada pelo professor Anacleto JR, foi uma oportunidade maravilhosa onde eu, uma transexual pude expor minhas vivências, esclarecer dúvidas dos/as alunos/as, e principalmente desconstruir conceitos errados. Ações como essa são extremamente válidas e necessárias para o desenvolvimento

de uma sociedade menos transfobia e mais inclusiva, agradeço e parablenizo a todas as pessoas que fizeram do seminário da diversidade um evento extremamente transgressor de estigmas e preconceitos... – L.Prado; 28 anos, Mulher trans, militante na causa transexual, formada em turismo e estudante de sociologia. (Reprodução literal, grifo nosso).

Ainda para fechamento contamos com a contribuição em forma de vídeo da transexual de Hamburgo - Alemanha, que contou a toda sua experiência relacionada a assumir sua transexualidade na escola onde estudava quando morava no Brasil.

Foi possível perceber pelas ações e posteriormente pelos relatos que os/as alunos/as puderam tirar suas dúvidas e enxergá-las como pessoas, derrubando uma barreira entre o que se diz o que realmente é. Abaixo citamos um trecho do relato do aluno L. F. F. do 2º ano do Ensino Médio

“...quando vi ela entrando, achei uma mulher linda, foi estranho quando ela disse que já foi homem. Mais estranho ainda quando ela disse que nunca foi homem em sua cabeça. Fiquei confuso, mais poder conversar com ela foi bem legal, entendo como deve ter se sentido todos estes anos, tendo que parecer alguém que não é, foi triste...” (grifo nosso – transcrição literal).

Relatos como este se repetiram em muitas falas dos/as alunos/as, o que revela medo do que desconhecem, e por isto gera-se preconceito em nosso ambiente escolar.

O seminário se mostrou de grande valia pois permitiu a interação, professores/as, convidados/as e alunos/as não só da nossa escola mais também de outras instituições.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho procurou-se trazer para dentro da escola o tema da Diversidade tratado de forma simples e descontraída, permitindo aos/as alunos/as discutirem, refletirem e construir suas opiniões sobre o tema. Para tanto a parceria com a disciplina de sociologia foi de extrema importância uma vez que segundo FREIRE, (1987) “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.

Ambas as disciplinas trabalham com tema de formas distintas e até o presente trabalho de forma isolada, na disciplina de biologia, temos que responder questões em relação a homossexualidade, transgenia e hermafroditismo, temas os quais podem causar desconforto e exigem um conhecimento na área, porém os mesmos temas abordando questões sociais como: que nome irão usar? De que forma se comportam ou devem se comportar? É certo? Existem direitos diferentes para eles/as? Já são temas que desconfortariam qualquer professor/a de biologia, sentar junto e discutir com a disciplina de Sociologia contribui para que o trabalho fosse íntegro e tratar dos temas no seu conceito biológico e social de forma sucinta e esclarecedora.

Vale lembrar que a Escola pesquisada conta com alunos/as de todos os bairros da cidade, o que contribui para diversidade de culturas assim como o choque delas, o que nos deu mais ânimo para desenvolver o trabalho.

Discutir temas que a muito tem sido excluído, não foi apenas cumprir, sugestões da proposta curricular, mais sim, desenrolar uma gama de preconceito que rodam a nossa escola e por muito são velados.

O projeto contou ainda com o apoio da direção que se mostrou aberta ao debate e também a levar o tema como parte do Projeto Político Pedagógico da Instituição que será reescrito no ano de 2016.

O trabalho feito em nossa escola foi exposto ainda na Finalização dos Estudos da Proposta Curricular de SC – na cidade de Indaial – SC, na Uniasselvi, para todas as escolas da 35ª Gerencia de Educação – do Estado, esta exposição garantiu levar a cada professor/a, a ideia do desenvolvimento do trabalho e que trabalhar o tema é possível e não demanda muito além da dedicação docente.

Não consideramos o trabalho como concluído a luta é grande para expurgar o preconceito de nossas escolas, mas levar o seminário adiante é uma tarefa árdua e honrosa, o qual abraçamos com toda nossa dedicação, para contribuir na construção de uma escola inclusiva e diversa.

REFERENCIAS

BRASIL, Lei de Diretrizes. “CNE/CEB Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.”

Declaração universal dos direitos Humanos – Unesco; 10 de dezembro de 1948. Disponível

em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 15/09/2015.

KUPFER, Maria Cristina M., and Renata Petri. "Por que ensinar a quem não aprende?" *Estilos da clínica* 5.9 (2000): 109-117.

SACRISTÁN, José Gimeno. "A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas." Disponível em: <http://www.moodle.ufba.br/mod/book/print.php?id=14677> - Acesso em: 12 de 08. 2015.

Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria do Estado de Educação. Proposta Curricular de Santa Catarina; Formação Integral na Educação Básica; Estado de Santa Catarina; 2014. Disponível em: <www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf>. Acesso em: 18/09/2015.

SCHELB, Leticia Alves e SANTOS, Mônica Pereira dos, Ressignificando a formação de professores para uma educação inclusiva – Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/ressignificando.pdf> - Acesso em: 01 de 09. 2015.

SOBRE OS (AS) AUTORES (AS)

Anacleto Cordeiro Pinto Junior

Graduado em Ciências Biológicas pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória; Especialista em Didática e Docência do Ensino Superior pela Uniguaçu-Faculdades Integradas do Vale do Iguaçu, Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal do Paraná, leciona no Estado de Santa Catarina desde 2008, atualmente Professor na EEB Frederico Hardt – Indaial Santa Catarina.

Magda Tânia Martins da Silva

Formada em Pedagogia – UEM/ Universidade Estadual de Maringá, Especialista em Educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental/ IBPEX- Instituto Brasileiro de PósGraduação e Extensão, Especialista em Gestão Educacional - Instituto Razão Social. E-mail: magda21martins@gmail.com.



**A ESCOLA NUMA AÇÃO
DIRETA E EFETIVA
NA LUTA CONTRA O
*BULLYING***

*Adelmar Graf Esbiteskoski
Magda Tânia Martins da Silva
Clovis Wanzinack*

A ESCOLA NUMA AÇÃO DIRETA E EFETIVA NA LUTA CONTRA O *BULLYING*

Adelmar Graf Esbiteskoski
Magda Tânia Martins da Silva
Clovis Wanzinack

212

1 INTRODUÇÃO

Em nossos dias enfrentamos além de muitos problemas na educação, diretamente e muito sério temos o fenômeno do *bullying*, que cresce a cada dia envolvendo todas as idades, sem fazer distinção entre meninos e meninas, segundo Wanzinack (2014) pode acontecer de forma direta e indireta.

A violência e o *bullying* acontecem e têm as mais variadas causas, Fernández (2005, p. 27) descreve vários deles relacionados com a escola, família e sociedade e Minayo (2009, p. 70) destaca que a pobreza não pode ser considerada como um motivo para a violência.

É grande a preocupação no meio educacional, pois a cada dia nos deparamos com várias situações dentro da escola e muitas vezes dentro das salas de aulas. Abrapia (2000, p. 31) e Fante (2005, p. 52) descrevem que as salas de aula são os locais mais propícios para a realização do *bullying*. A violência chega de maneira intensa como palavras ofensivas, atos pensados, calculados, perseguição, humilhações até mesmo intimidações.

Muitas vezes a escola parece nem saber como lidar com a demanda, pois cada dia os casos parecem aumentar significativamente, segundo Cury (2003, p. 24) diz que: “A educação tornou-se fria e sem tempero emocional. Os jovens raramente sabem pedir perdão, reconhecer seus limites, se colocar no lugar dos outros”. As crianças estão cada dia mais sem paciência e tudo isso vira motivo para brigas, xingamentos, enfim, o famoso *bullying*. Toda essa situação influencia na qualidade de vida e na aprendizagem. Na escola estão presentes diferentes tipos de violência que varia de acordo com a comunidade em que se está inserido.

Dessa forma, o objetivo geral deste referido artigo foi analisar o modo que a instituição trabalhou com situações *bullying* e que ações foram tomadas para amenizar ou superar atitudes agressivas. Para isso, determinaram-se os seguintes objetivos específicos: verificar os casos de *bullying* identificados na instituição; identificar as ações realizadas pelos/as profissionais da instituição para acabar

com os casos identificados de *bullying*; conhecer as medidas preventivas que a instituição realizou para evitar que casos de *bullying* acontecessem e se multiplicassem.

Visando alcançar os objetivos deste artigo foi utilizada pesquisa quantitativa e qualitativa, onde, estas últimas, o próprio ambiente é a fonte dos dados e o/a pesquisador/a é o/a articulador/a entre os sujeitos, os dados e o resultado. Conforme Minayo (2010, p. 57), coloca que o método qualitativo:

[...] é o que se aplica ao estudo da História, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. (MINAYO, 2010, p. 57)

A metodologia qualitativa abarca processos complexos, sociais, culturais, psicológicos e outros. A pesquisa foi realizada através de um questionário realizado com os/as profissionais professores e professoras da instituição em estudo. Foram perguntas abertas que possibilitou obter o parecer do/a pesquisado/a, sua própria linguagem, trazendo dados profundos, assim como o pensamento e atitudes. As questões fechadas foram importantes para um levantamento de dados quantitativos, facilitando a tabulação. Focando as atitudes e as ações que a instituição realizou através dos/as profissionais da educação no contexto escolar para amenizar a questão da violência no ambiente escolar (*bullying*).

A palavra *bullying* ainda não é conhecida por todos/as e muitas vezes na realidade confundem esse fenômeno com uma brincadeira de mau gosto, segundo Wanzinack (2014, p. 67): *bullying* é:

[...] uma palavra proveniente do verbo inglês *bully*, uma expressão utilizada para indicar pessoa intimidadora, muitas vezes agindo de forma agressiva, utilizando vantagens físicas ou morais para intimidar, amedrontar ou apavorar outrem.

Podem sofrer danos psicológicos como a baixa-estima, a falta de concentração e desinteresse pela escola o que resulta em abandono, prejudicando em seu desempenho escolar. Como cita Cerezo (1997, p. 98) e Field (1999, p. 113) que eles/elas se sentem incapazes de reagir, se sentem impotentes e não se percebem como vítimas.

Sabemos que o convívio com outros é necessário, porém a escola precisa

estar atenta para evitar situações de *bullying*, isso prejudica tanto o/a agressor/a quanto quem é agredido/a.

Esse fenômeno não pode ser confundido com brincadeira, muito menos ignorado, pois os prejuízos que ele traz são incalculáveis. Machuca e faz sofrer em muitas situações de forma quase invisível, podendo causar traumas para a vida toda.

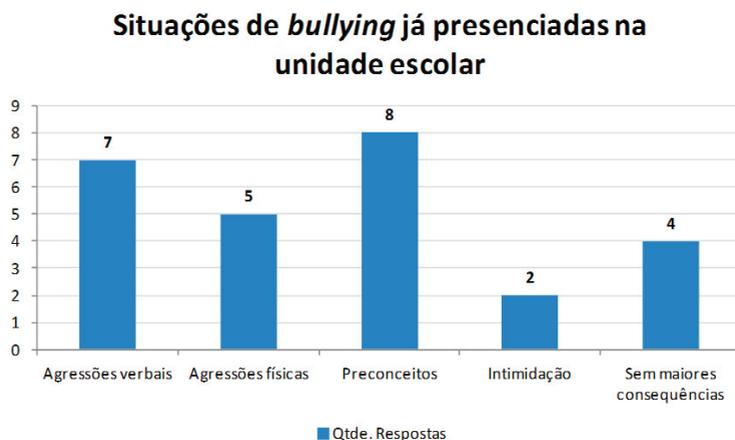
Sabe-se que combater o *bullying* não é tarefa fácil, todavia não podemos ignorá-lo. Para eliminá-lo são necessárias ações educativas e preventivas que agregam valores, Segundo Machado (2000, p. 42) os valores representam aquilo que queremos conservar conosco, o que queremos levar na viagem rumo ao novo.

2. RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede de ensino da cidade de Blumenau – SC, com 36 profissionais professores e professoras da educação, sendo que destes somente 26 devolveram o questionário preenchido. O questionário é composto por 10 perguntas, das quais 7 são objetivas/quantitativas e 3 dissertativas/qualitativas.

A primeira questão abordada nos fala das situações de *bullying* já presenciadas no ambiente escolar pelos 26 profissionais professores e professoras entre as apresentadas (gráfico 1) faz referência.

Gráfico 1 – Situações de *bullying* já presenciadas na unidade escolar.



Fonte: Elaborado pelos/as autor/as (2015)

Isso nos mostra que os casos de *bullying* estão presentes na escola e de uma forma ou de outra, casos de preconceitos são os mais presenciados e, portanto, são mais comuns do que poderíamos imaginar.

Preconceito como a palavra mesmo diz, é um juízo pré-concebido, uma ideia formada que as pessoas têm de algo ou de alguém e se expressa com atitudes discriminatórias e humilhantes. Isso pode ser em relação a crenças, sentimentos, gênero, cor ou até mesmo um comportamento.

O preconceito na escola comumente se manifesta por palavras, rótulos como: gordo/a, negão/negona, bicha, sapatão, burro/a, quatro olhos e assim por diante. Ele fere profundamente o ser humano e causa um trauma que pode perdurar por toda a vida.

As agressões verbais vieram em segundo lugar mostrando que também é algo comum, e com isso gerou muitas vezes a agressão física. Transformando assim, o ambiente escolar em um lugar tenso e hostil.

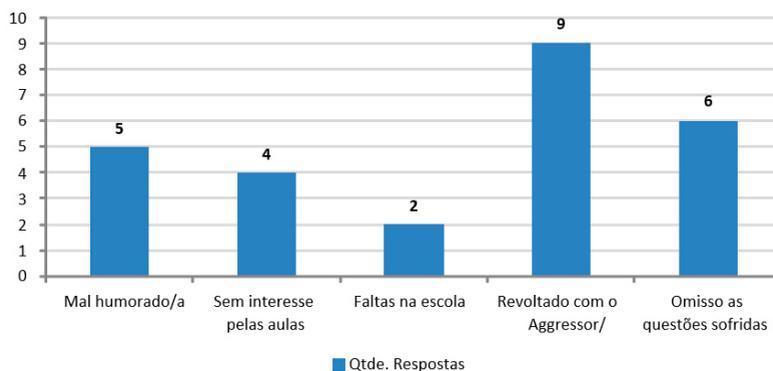
Dessa forma, fica nítido detectar que existe o fenômeno do *bullying* na escola e, portanto, precisa de um plano de intervenção que venha amenizar ou resolver fatos de tal repercussão.

Na segunda questão, ao se deparar com casos de *bullying* quais foram às soluções tomadas, 50% dos/as 26 profissionais professores e professoras colocaram que conversaram com os/as alunos/as, 19,24% colocaram que levaram o fato ao grupo, 15,38% que encaminharam a gestão e 15,38% não dispensou tempo para a solução. Nessa questão percebemos que é necessário o entendimento da seriedade da situação na escola e que em hipótese alguma pode ser ignorado. Alguma atitude deve sempre ser tomada para parar o problema, bem como atitudes e ações de prevenção de que coisas mais sérias possam acontecer.

Toda criança que sofre *bullying* manifesta com certo comportamento, a terceira questão, nos mostra quais comportamentos são percebidos nos alunos e alunas que sofreram *bullying*. Todas as manifestações já foram presenciadas pelos 26 profissionais professores e professoras e a que mais se percebeu foi à revolta contra o/a agressor/a. Referência ao assunto apresentou o gráfico 2.

Gráfico 2 – Comportamento percebido no/a aluno/a que sofre *bullying*.

Comportamento percebido no/a aluno/a que sofre *bullying*

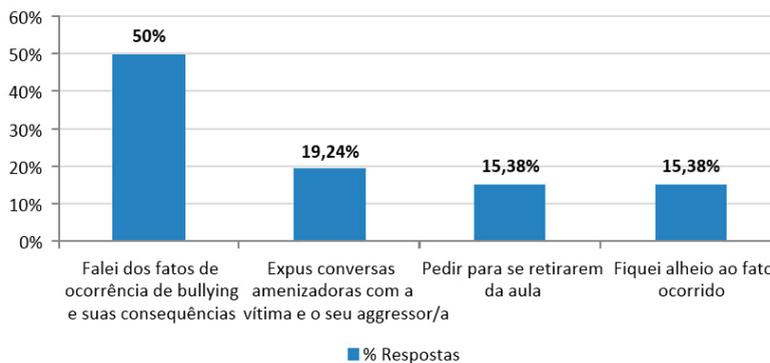


Fonte: Elaborado pelos/as autor/as (2015)

Qual a ação tomada pelos professores e professoras para possibilidade de solução do conflito foi nossa quarta pergunta e conforme a pesquisa 50% conversou com seus/as alunos/as fazendo-os refletirem sobre o *bullying* e suas consequências.

Gráfico 3 – Ação do/a professor/a na possibilidade em resolver conflito.

Ação do/a professor/a na possibilidade em resolver conflito



Fonte: Elaborado pelos autores/as (2015)

Conversar com os/as alunos/as é importante, porque às vezes o/a agressor/a realiza brincadeiras somente por diversão, assim todos passam a ter uma chance de perceber que é necessário ver o outro como é e que o *bullying* nunca trará coisas positivas e dessa forma eles mesmos mudaram seus conceitos e atitudes. Outras questões chamaram a atenção, 15,38% colocou que ficou alheio ao fato ocorrido, 15,38% não dispensou tempo para a solução.

Não estamos falando de algo ocasional, mas de um assunto muito complexo, um fenômeno que cresce a cada dia mais dentro das escolas, e que precisa de ações em conjunto de todos os profissionais diante do enfrentamento desta problemática e de forma nenhuma os professores e professoras poderiam negligenciar ou não fazer nenhum encaminhamento.

Na questão de número 05 perguntamos qual a melhor solução para evitar o *bullying*. Percebemos que houve mais de uma opção escolhida, 30,76% dos 26 professores e professoras acreditam que é trabalhar com projetos debatendo o assunto, (fatos ocorridos e suas consequências). E também com 30,76% acredita que é encaminhar para a gestão os fatos ocorridos para ser resolvido com a família. Outros 23% creem que é sugerir e trabalhar regras de boa convivência ao grande grupo, e 27% convidar profissionais para debater o assunto em questão.

Percebe-se que só uma ação não solucionará o problema, o que se percebe é que todas as ações em conjunto farão a diferença, uma vez que já existem muitos casos e cada um é diferente do outro, também precisará de diferentes soluções.

Na questão 06 objetiva, a pergunta era se havia conhecimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola ter alguma ação de prevenção contra o *bullying*. Constatamos que dos/as 26 questionados, 8% tem conhecimento da abrangência do documento, isso revela que, poucos profissionais conhecem o PPP da sua escola. Sabe-se que ele (PPP) tem um objetivo que é a aprendizagem, portanto sua elaboração envolve muitos elementos, que vão organizar orientar e sistematizar a prática pedagógica. Constitui um caminho, um norte com objetivos específicos, que explicitam estratégias definidas coletivamente na instituição escolar. Ele é apresentado como os manuais do/a professor/a para guiar da melhor forma a realizar seu trabalho de acordo com as necessidades da sua comunidade, sendo assim, todos/as os/as profissionais devem conhecer o PPP de sua escola.

A questão 07 objetiva, 100% assinalam que o foco do *bullying* está nas séries finais. E é realmente onde as escolas enfrentam os maiores problemas.

Outro questionamento levantado foi qual o motivo que ocasiona o *bullying* na escola? Dentre as respostas, dos/as 26 entrevistados/as a falta de respeito com os/as amigos/as foi a mais citada. Outra resposta que sobressaiu foi à questão familiar, onde as crianças convivem com atitudes agressivas, preconceitos, falta de uma educação com valores e princípios.

Muitas vezes ouvimos comentários como: “a gestão não faz nada”, por isso a pergunta numero nove foi sobre quais as atitudes que a escola deveria tomar contra os/as agressores/as. Obtivemos 50% que a melhor atitude é conversar, fazendo com que eles/as entendam a seriedade do que fizeram. Também é solicitado que se façam palestras com pessoas de fora da escola, para expor o assunto, as consequências e também resgatar os valores para uma boa convivência.

Na última questão, nossa a intensão era delimitar mais e saber o que faltava mais na sala de aula para ter um ambiente mais harmonioso, da qual obtivemos inúmeras respostas como: Aulas de convivência, aulas de valores, respeito com os outros, mais participação, apoio dos pais, trabalhar projetos de convivência, mais diálogo, amor ao próximo, entre outras.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Casos de *bullying* estão cada dia mais comuns, e crescem assustadoramente, diante disso a escola não pode ficar inerte, precisa ter ações objetivas específicas e efetivas na luta de conscientização, combate e prevenção.

O trabalho em conjunto é fundamental, toda a escola trabalhando em prol do mesmo objetivo, obtendo assim uma aprendizagem de qualidade num ambiente harmonioso e saudável.

Cada caso ocorrido na escola necessita ser tratado no ato e nunca negligenciado, geralmente é o/a professor/a que mais se depara com estas problemáticas, já que está em contato direto com a criança, é necessário levar o professor/a a refletir sobre a seriedade desse fenômeno e tomar uma posição de enfrentamento sempre que se deparar com um caso. Acreditamos que o/a professor/a necessita trilhar junto com seus/as alunos/as um caminho para que todos respeitem as normas de boa convivência durante a sua permanência na Instituição e que aprenda como atitude para sua vida.

Essa responsabilidade não é somente dos professores e professoras e sim

da gestão, coordenação e demais funcionários/as. Cada um fazendo sua parte, dando exemplo e demonstrando em atitudes o que realmente estão ensinando.

É preciso que cada um saiba lidar ou o que fazer diante de um caso detectado, o PPP da escola precisa ser conhecido e nele estar fundamentada ações, estratégias e medidas a serem tomadas. Dessa forma, todos terão o mesmo direcionamento, objetivando um ensino com qualidade.

Cada gesto, cada atitude da escola e ou comunidade fará muita diferença para proporcionar possibilidades de diálogos, respeito, igualdade e assim transformando uma escola com aprendizagem viva e eficaz. Construindo práticas saudáveis, desenvolvendo atitudes desafiadoras e transformadoras, onde todos têm direitos e deveres no convívio com as diferenças, trilhando um caminho de igualdade e solidariedade.

REFERENCIAIS

ARRIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

ASSIS, Simone G. Impactos da Violência na Escola: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA (ABRAPIA). Programa de redução de comportamento agressivo entre adolescentes, 2000. Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/49529464/abrapia#scribd>>. Acesso em: 15 out. 2015.

CEREZO, F. Conductas agresivas em idade escolar. Madri: Pirámede, 1997.

CURY, Augusto J. Pais brilhantes, professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FANTE, C. A.Z. Bullying escolar. São Paulo: Udemo, 2002.

FERNÁNDEZ, I. Prevenção da Violência e Solução de Conflitos: o clima escola como fator de qualidade. São Paulo: Madras, 2005.

FIELD, E. Bully Busting. Sydney Finch Publishing, 1999.

MACHADO, Nilson J. Educação: projetos e valores. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MINAYO, M. C. de S. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal a saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 12. Ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

WANZINACK, C. Bullying e Cyberbullying: Faces silenciosas da violência. IN: In: SIERRA, J. C.; SIGNORELLI, M. C. Diversidade e Educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia. Matinhos: UFPR Litoral, 2014.

SOBRE OS (AS) AUTORES (AS)

Adelmar Graf Esbiteskoski

Especialista em Gênero e diversidade na Escola pela UFPR – (2016) Formada em Pedagogia pela FURB, Especialista em Orientação Educacional e Magistério, FURB. dimare.graf@gmail.com

Magda Tânia Martins Da Silva

Formada em Pedagogia – UEM/ Universidade Estadual de Maringá, Especialista em Educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental/ IBPEX- Instituto Brasileiro de PósGraduação e Extensão, Especialista em Gestão Educacional - Instituto Razão Social. E-mail: magda21martins@gmail.com

Clóvis Wanzinack

Mestre e doutorando em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau FURB. Especialista em Gestão Pública (2011) pela Universidade Federal do Paraná. Graduado em Administração (2005) com ênfase em Informática pela Faculdade Spei, de Curitiba-PR. Atualmente é professor assistente no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná (UFPR) no curso de Gestão Pública. Pesquisador Vice-Líder do Grupo de Pesquisas Território, Diversidade e Saúde (TeDiS - CNPq/UFPR). clovisw@gmail.com



**AS FACETAS DA
VIOLÊNCIA: UM ESTUDO
DO BULLYING EM UMA
ESCOLA NA CIDADE DE
BLUMENAU - SC**

*Danilo Alves de Souza
Aline de Oliveira Gonçalves
Clóvis Wanzinack*

AS FACETAS DA VIOLÊNCIA: UM ESTUDO DO BULLYING EM UMA ESCOLA NA CIDADE DE BLUMENAU - SC

Danilso Alves de Souza
Aline de Oliveira Gonçalves
Clóvis Wanzinack

224

1 INTRODUÇÃO

A agressividade nas escolas é um problema universal. “O *bullying* e a vitimização representam diferentes tipos de envolvimento em situações de violência durante a infância e adolescência” (NETO, 2005, p. 2) o que torna cada vez mais comum encontrar nos ambientes escolares, alunos e alunas sendo motivos das risadas e da chacota, seja por serem negros/as, obesos/as, lesbo, homossexuais, por serem repetentes ou até mesmo pelo simples fato de não pertencerem ao mesmo gênero dos/as violentadores/as. Tais atitudes violentas são expressadas através de piadinhas ou até mesmo pelo isolamento social ali criado, que pode ser denominado *bullying*:

Bullying é uma palavra proveniente do verbo inglês *bully*, uma expressão utilizada para indicar pessoa intimidador/a, muitas vezes agindo de forma agressiva, utilizando vantagens físicas ou morais para intimidar, amedrontar ou apavorar outrem. Esse termo vem sendo adotado para definir comportamentos premeditados, repetitivos, agressivos, perversos, intencionais de violência de forma física ou psicológica com o intuito de coagir alguém para obter algum favorecimento ou por prazer. (WANZINACK, 2014, p. 67).

Estudos sobre as influências do *bullying* no espaço escolar já são realizados, tornando esta situação cada vez mais preocupante alvo de estudos acerca desse fenômeno. Frequentemente espalham-se pelos telejornais, redes sociais e outros veículos de comunicação indecorosas cenas de violência das mais variadas formas e pouco se testemunham os esforços realizados para o enfrentamento dessas situações causadoras de graves sequelas muitas vezes irreversíveis tanto na esfera individual como na social.

Para Trautmann (2008, citado por Wanzinack, 2014) “os meninos tendem

a vitimizar mais quando comparados às meninas, além de utilizarem mais da agressão física e verbal". Segundo a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar - PeNSE (IBGE, 2009) os meninos de 5º aos 8º anos são apresentados como as maiores vítimas de *bullying* representando 34,5% entrevistados em todas as regiões brasileiras. Já a pesquisa realizada na Escola de Educação Básica em Blumenau os entrevistados acreditam que o gênero feminino é o mais vitimado na instituição, sendo representado por 40,76%. Partindo desse pressuposto e da análise dos resultados da pesquisa vê-se que neste ponto a Instituição difere à tendência nacional de ter os meninos como maiores agressores.

Mesmo com a decisão do Ministério da Educação de incluir na Proposta Curricular a Educação Sexual e a Diversidade nas redes de ensino brasileiro, muitas foram as alterações feitas devido à pressão das "bancadas religiosas e com respaldo das igrejas evangélicas e católica, deputados [...] que retiraram dos Planos estaduais de Educação referências a identidade de gênero, diversidade e orientação sexual" (BRITTO, REIS, 2015, p. 1).

No caso das escolas estaduais de Santa Catarina a Proposta Curricular, atualizada em 2014, contempla tais discussões e as Unidades de Ensino já estão incorporando-as em seus Projetos Políticos Pedagógicos. A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014, p. 59), afirma que:

Uma Educação para Diversidade Sexual reconhece que, nos sujeitos LGBT, a identidade de gênero assume ainda mais importância na medida em que estão sujeitos a discriminações homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas e exclusão social.

E continua sua reflexão assegurando que:

O reconhecimento e o respeito às diferenças sexuais são tão importantes quanto o respeito à diversidade de crença religiosa. A laicidade do Estado, bem como a laicidade dos currículos escolares é fundamental para que a escola discuta as pluralidades, em todas as suas nuances e desdobramentos, como produto da ação humana e da cultura, a partir do conhecimento científico. (SANTA CATARINA, 2014. p. 60)

Sendo o Projeto Político Pedagógico um documento que possui em seu corpo a Proposta Curricular além das singularidades características de cada instituição (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2011, p. 177) pode-se afirmar que há a necessidade de se trabalhar as questões de *bullying* dentro das instituições de ensino, tanto com os/as estudantes, quanto com os/as profissionais envolvidos

no processo de ensino e aprendizagem, além de seus familiares.

Outro grande problema vivenciado no cotidiano escolar, mas que ultrapassa seus muros é o *cyberbullying*, que se caracteriza em situações de violência virtual que causam constrangimento e até mesmo danos psicológicos tanto quanto o *bullying*.

Maldonado (2010, citado por Wanzinack et al., 2014, p. 71) expõe que no *cyberbullying*, com a divulgação e propagação das mensagens via internet, os ataques tornam-se ainda mais poderosos e destruidores, no sentido de replicação das informações. Neste tipo de violência fatores devem ser considerados para o melhor entendimento de tal prática: o primeiro é o fato de que o *bullying virtual* pode alcançar proporções colossais que causam danos muitas vezes irreversíveis às vítimas do mesmo; o segundo fator refere-se ao fato de que o/a agressor/a não tem a necessidade de estar próximo, sendo assim, “o/a agressor/a não precisa ser mais forte fisicamente que a vítima” (WANZINACK, 2014, p. 71).

A análise dos motivos que levam discentes a praticar o *bullying*, buscando suporte teórico que contribua para o entendimento de tal comportamento, a averiguação de qual a proporção desta ameaça que se alastra no cotidiano escolar visando ressaltar a importância de se trabalhar esse tema em uma unidade de ensino, na procura de estimular uma convivência que valorize a dignidade humana sem preconceitos é que motivaram esta pesquisa.

Para tanto, foi necessário diagnosticar o panorama atual da Unidade Escolar classificando as variações de *bullying* (direto e/ou indireto) predominantes dentro da Instituição e quais os sujeitos mais afetados nas turmas de sexto ao nono ano, primeiramente através da análise do Projeto Político Pedagógico da Instituição, observando e ponderando as práticas adotadas pela Unidade Escolar para enfrentar e combater o *bullying*.

2 METODOLOGIA

A Escola de Educação Básica no município de Blumenau, Santa Catarina atende aproximadamente 780 estudantes do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino.

O interesse em pesquisar como este fenômeno está presente nesta unidade de ensino surgiu das observações informais do cotidiano escolar e da sensação de que o mesmo não é devidamente trabalhado, seja por falta de informação ou

simplesmente por ser mais fácil fechar os olhos perante esta realidade e idealizar a sua não existência.

As pesquisas de campo foram realizadas no decorrer do mês de setembro em dias alternados nos quais primeiramente foram realizadas conversas com a equipe gestora da Instituição para que recebesse a autorização para realizar a pesquisa de campo. Na sequência, o diálogo ocorreu com alguns/mas professores/as que se dispuseram a ceder suas aulas, de acordo com as possibilidades, para a realização das entrevistas com os/as estudantes.

Foram entrevistados 157 alunos/as de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, o que corresponde a aproximadamente 22% dos/as estudantes da Instituição.

As primeiras impressões oportunizaram a criação da coleta de dados que culminou com a criação de uma pesquisa dirigida com afirmativas elaboradas a partir de vivências pessoais, conversas informais com os/as estudantes ou em conversas paralelas que foram captadas ao longo do processo, não deixando de tomar como base alguns referenciais teóricos previamente estudados.

A entrevista foi elaborada com uma questão e afirmativas divididas em seções. A pergunta teve por objetivo capturar as concepções dos/as entrevistados/as sobre o fenômeno *bullying* e as afirmativas foram dispostas em seções: a primeira no intuito de diagnosticar se eles/as em algum momento de suas vidas escolares já haviam sofrido algum tipo de violência; a segunda se já haviam praticado; a terceira se já haviam presenciado alguma situação; a quarta e última parte busca a impressão individual sobre quem sofre mais com o *bullying* na escola, os meninos ou as meninas.

Após as devidas apresentações e explicação da importância acadêmica da pesquisa, os alunos e alunas foram devidamente conscientizados da não obrigatoriedade da participação na entrevista, de que poderiam desistir de sua participação a qualquer momento, a importância da honestidade e que assinalassem somente as afirmativas que realmente se identificassem e que tivessem a certeza de que já vivenciaram repetidas vezes tais situações. As afirmativas foram lidas, explicadas e/ou exemplificadas uma a uma para não correr o risco de haver má interpretação das mesmas. Na questão subjetiva, o intuito era captar as impressões que os/as educandos/as possuem acerca do fenômeno *bullying* não foi feita nenhuma explicação para que as mesmas não sofressem influência.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Da elaboração

As conversas informais com os/as alunos/as nos corredores da escola serviram como fonte de inspiração que culminou na criação das primeiras garatujas¹ do questionário da entrevista e na medida em que o tempo passou, os referenciais teóricos ajudaram a amadurecer e fomentar o desenvolvimento mais elaborado e enriquecido da mesma.

228

Ao organizar as informações coletadas informalmente procurou-se desenvolver uma entrevista de maneira que os/as estudantes pudessem compreender facilmente. Para que conseguisse o envolvimento dos mesmos, algumas afirmativas foram criadas para que assinalassem aquelas com as quais mais se identificassem.

O corpo da entrevista foi subdividido em cinco seções. A primeira seção conta com uma pergunta subjetiva na qual cada entrevistado/a pôde dar seu parecer pessoal sobre o que entendem por *bullying* e *cyberbullying*.

Wanzinack (2014, p. 67) afirma que “algumas atitudes de forma direta ou indireta podem ser consideradas práticas e *bullying*, no entanto a vítima tende a receber uma vasta variação de brincadeiras maldosas”. Baseado nesse pressuposto as demais seções foram elaboradas com afirmativas que demonstravam situações de *bullying* direto e indireto. Sendo assim, na segunda seção as afirmativas voltaram seus olhares às situações em que os/as educandos/as já tivessem sido vítimas de algum tipo de violência, em algum momento de sua vida escolar.

A terceira contemplou as mesmas afirmativas da seção anterior, mas com algumas pequenas alterações, fazendo com que as mesmas passassem a caracterizar situações em que os entrevistados em algum momento de suas vidas escolares se viram como agressores/as.

A quarta seção teve o número de afirmativas reduzido, mas sem diminuir sua abrangência no intuito de compreender a percepção que eles/as têm do/a outro/a, seja ele/a, vítima ou agressor/a. Neste ponto também revelou o perfil dos/as espectadores/as, aquelas pessoas que presenciam a situação de agressão e que comumente optam, mesmo não apoiando tal iniciativa, por permanecerem em silêncio para não tornarem-se as próximas vítimas.

¹ Garatuja - substantivo feminino. 1. Escrito ou desenho malfeito, rabisco. 2. Careta, momice. Disponível em <<http://www.priberam.pt/dlpo/garatuja>>. Acesso em 13/05/2016

Por fim, a última seção visou identificar a visão deles/as a respeito de quem mais sofre com o bullying na escola, se eram os rapazes ou as garotas, na intenção de comparar com dados estatísticos oficiais e perceber se haveria semelhanças ou diferenças.

3.2 Da aplicação à análise dos resultados

Antes da aplicação do questionário, a apresentação como acadêmico de um curso de especialização e não como professor da unidade, fez-se necessária. Foram apresentados oralmente os objetivos com a mesma, ressaltando que aquele/a que não se sentisse a vontade não teria necessidade de participar e que teria a total liberdade de desistir da entrevista a qualquer momento, sem que sofressem nenhum tipo de dano.

A entrevista foi direcionada da melhor maneira possível para que não houvesse más interpretações durante o desenvolvimento da mesma. As afirmativas foram lidas uma a uma e exemplificadas quando necessário.

Durante a execução da entrevista, que foi coletiva, as mais diversas reações foram presenciadas. No início, muitos/as reagiram como se fosse brincadeira, mas a importância e a seriedade da mesma sempre foram ressaltadas e que, mesmo havendo afirmativas consideradas hilárias, se vivenciadas repetidas vezes a ponto de tornarem-se ofensivas, poderiam ser caracterizadas como *bullying*.

3.3 Mensurando o problema

A entrevista demonstrou que dentro da Instituição predomina a violência verbal que é caracterizada pelos insultos, apelidos constrangedores, piadas pejorativas e/ou machistas, racistas, religiosas, homofóbicas, entre outros (WANZINACK, 2014, p. 68).

A tabela abaixo mensura as constatações obtidas durante a realização do presente trabalho:

Tabela 1 - Mensurando situações escolares que caracterizam as vítimas de violência.

Situações de <i>Bullying</i> *	Sim	Não
Sofreu insultos por colegas	84	73
Sofreu insulto por professores/as	30	127
Piadas constrangedoras	73	84
Preconceito por etnia, religião, orientação sexual	42	115
Agressão Física	34	123
<i>Cyberbullying</i>	66	91

Fonte: os/as autores/as (2016)

*Situações apresentadas em forma de afirmativas durante entrevista com 157 estudantes da Instituição analisada

Na segunda seção que identifica possíveis agressores/as, o resultado apresentou-se diferente da primeira. Nela, a porcentagem dos/as que responderam positivamente as afirmativas propostas relacionadas ao *cyberbullying* representam maior percentual se comparado às situações de violência verbal, identificadas na tabela anterior. Veja a seguir:

Tabela 2 - Mensurando as situações escolares que caracterizam agressores.

Situações de <i>bullying</i> *	%
Insultou colegas	41,4
Apelidos e piadas constrangedoras	26,1
Preconceito por etnia, religião, orientação sexual e peso	34
Agressão física	25,5
<i>Cyberbullying</i>	54,2

Fonte: os/as autores/as (2016)

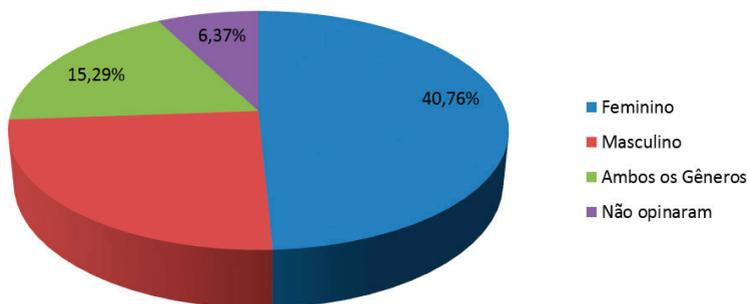
*Situações apresentadas em forma de afirmativas durante entrevista com 157 estudantes da Instituição analisada

A geração atual vive na era digital e conseqüentemente atos de violência transcendem o mundo real e permeiam inescrupulosamente o mundo virtual. Esse tipo de violência que ocorre nas redes sociais, sites, blogs ou até mesmo por celulares, por meio de aplicativos de troca de mensagens, denomina-se de *Cyberbullying*. Com os/as entrevistados esse é um assunto que também merece ser destacado, pois a frase que questionava se em algum momento inventaram qualquer tipo de fofoca e jogaram na internet, 66 dos/as 157 afirmaram positivamente. Entre os/as entrevistados/as, 54,2% admitiram já ter postado nas redes sociais vídeos ou fotos de colegas que os/as deixaram constrangidos.

Tal situação demonstra que na visão dos/as entrevistados/as é mais fácil agredir os/as colegas através das redes sociais do que pessoalmente, visto que o contato direto entre vítima e agressor não existe e a sensação de impunidade é maior.

Quando questionados/as sobre a percepção de qual gênero mais sofria com situações de violência dentro da Instituição, os/as estudantes entrevistados/as afirmaram que o gênero feminino é o mais vitimado, conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Qual gênero sofre mais bullying na escola?



Fonte: os/as autores/as (2016)

Durante todo o percurso percorrido desde a elaboração e desenvolvimento das investigações até a aplicação do mesmo, muitos aspectos puderam ser observados em relação ao fenômeno *bullying* na Instituição analisada.

Dos objetivos propostos no início da construção do presente Trabalho de Conclusão de Curso um dos primeiros pontos a ser ressaltado é o fato de que, ao ser analisado o Projeto Político da Escola pôde-se perceber que o mesmo ainda

não contempla práticas de enfrentamento de situações de violência dentro da Instituição permitindo com que a situação, por vezes, acabe ficando em segundo plano ou sendo administradas as situações isoladas que ocorrem no cotidiano da Unidade Escolar.

Mesmo com tantas possibilidades e meios de comunicação ainda é visível a falta de interesse por este tipo de informação, pois através das entrevistas, claramente pôde-se perceber que ainda há estudantes que não possuem conhecimento suficiente sobre o significado do fenômeno *bullying* e de suas consequências na vida das vítimas. Numericamente falando, 22 dos/as 157 entrevistados/as não souberam ou não responderam quando indagados sobre o que entendem por *bullying* ou *cyberbullying*.

Ao longo do período de desenvolvimento da presente pesquisa algumas situações vexatórias ocorreram e a equipe gestora teve que tomar duro posicionamento para a resolução das mesmas. Um dos casos foi de violência verbal e física onde a equipe gestora veio por descobrir que as ameaças já estavam acontecendo há certo tempo. Os/as envolvidos/as receberam acompanhamento psicológico. O segundo caso foi a postagem de fotos no *Facebook* de menor de idade, sem autorização prévia. Como esse caso foi mais delicado, as informações sobre as decisões e encaminhamentos referentes a agressores/as e vítima não foram disponibilizadas.

Por falta de tempo hábil, desenvolver um trabalho mais incisivo com todas as turmas da Instituição não foi possível, mas uma cartilha foi elaborada e distribuída para as turmas entrevistadas no intuito de informá-las e conscientizá-las sobre esse fenômeno que tanto tem flagelado adolescentes no mundo todo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Carrara (2009), pode-se considerar que a sociedade brasileira é heteronormativa, machista, na qual se valoriza o branqueamento da população e o culto ao corpo perfeito.

Diferentes desigualdades se sobrepõem e se reforçam. [...] aquele que é considerado como cidadão, o sujeito político por excelência, é homem, branco e heterossexual. Em torno dele constrói-se todo um universo de diferenças desvalorizadas, de subcidadãos e subcidadãs. (CARRARA, S. 2009, p.15).

O que leva algumas pessoas a se sentirem forçadas a se adequar a esses padrões, para sentirem-se aceitas.

“Etnocentrismo, estereótipo, preconceito e discriminação são ideias e comportamentos que negam humanidade àqueles e àquelas que são suas vítimas”. (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 23). É possível observar que aqueles/as que não conseguem enquadrar-se na ditadura dos modismos acabam sendo discriminados/as e/ou marginalizados/as a ponto de sofrerem violências em seus mais diversos níveis. A consequência disso é que acabou gerando, ao longo do tempo, uma situação de violência que atualmente já está alcançando gigantescas proporções, pois a mesma está tornando-se problema de saúde pública.

“Fica evidente que a escola é instituição parte da sociedade e por isso não poderia se isentar dos benefícios ou das mazelas produzidos por essa mesma sociedade”, (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p. 23), ou seja, a violência tão presente nas instituições de ensino é herança negativa de uma cultura hegemônica que prega subconscientemente nas mentes das pessoas que o/a mais forte sempre terá domínio sobre o/a mais fraco/a. Essas ideias podem ser facilmente identificadas nos meios de comunicação massivos ou até mesmo no ambiente familiar, quando são constantes atos agressivos, sejam eles verbais e/ou físicos.

De acordo com Oliveira e Gomes (2012, p.8), “o *bullying* acontece praticamente em todos os lugares; no ambiente escolar os maus tratos [...] é muito comum, tanto que os Conselhos Tutelares [...] estão cada vez mais atribulados de denúncias”. Por isso, abordar as questões de *bullying* nas Unidades de Ensino é de fundamental importância, pois nesta pequena reprodução da sociedade, além dos conteúdos programáticos, é necessário o desenvolvimento de práticas que garantam a igualdade entre as pessoas que ali convivem e partilham de experiências cotidianamente, acrescentando positivamente valores de respeito mútuo e valorização das pessoas como parte de um todo único, especial e cheio de diversidade.

Alguns/mas senadores/as e deputados/as estão lutando para aprovar projetos de lei que tornem crime atos de violência nos ambientes escolares além de políticas públicas que garantam a conscientização dos indivíduos acerca deste fenômeno (FARIA, 2011; CUNHA, 2009; RANDS, 2009), mas até o momento não possuem resultados precisos de aprovação ou desaprovação. Ao menos as autoridades já compreendem a necessidade de uma tomada de atitude e como resultado disto, é imprescindível criar uma percepção de que as vítimas deste ‘terrorismo escolar’ sofrem perdas, muitas vezes, irreversíveis.

Vê-se pertinente uma abordagem mais incisiva e até mesmo leis que protejam cidadãos e cidadãs do fenômeno *bullying* no país, pois a impressão é que o artigo quinto da Constituição Brasileira não têm sido suficiente para conscientizar a população de que “todos são iguais perante à lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988, p. 13).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Título II: Dos Direitos e Garantias Fundamentais. Capítulo I: Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=858789>. Acesso em 03/09/2015.

BRITTO, P.; REIS, L. Por pressão, planos de educação de 8 Estados excluem ‘ideologia de gênero’. Folha de São Paulo, São Paulo, 25, jun. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml>>. Acesso em 25/01/2016.

CARRARA, S. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. Livro de conteúdo. Versão 2009, Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CUNHA, V. da. Projeto de Lei nº 5.369/2009. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=D6E2>. Acesso em 11/10/2015.

FARIA, F. Projeto de Lei 1011 de 2011. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=858789>. Acesso em 11/10/2015.

LIMA, M. F.; ZANLORENZI, C. M. P.; PINHEIRO, L. R. A função do currículo no contexto escolar. Curitiba: Ibpex, 2011.

NETO, A. A. L. Bullying – Comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal pediatra*, 2005. Volume 81, numero 5. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/7947/7475>>. Acesso em 03/09/2015.

OLIVEIRA, J. R. de; GOMES, M. A. . Bullying: reflexões sobre a violência no contexto escolar. *Revista Educação por escrito PUCRS*. v2, n2, jan.2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/7947/7475>>. Acesso em 03/09/2015.

RANDS, M. Projeto de Lei Nº 206.481 de 2009. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=717266>. Acesso em 11/10/2015.

SANTA CATARINA, Governo do Estado. Secretaria do Estado da Educação. Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação integral na educação na educação básica. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. SI, 2014.

WANZINACK, C. Bullying e Cyberbullying: faces silenciosas da violência. Diversidade e educação: intersecções entre corpo e gênero e sexualidade, raça e etnia, Matinhos, UFPR Litoral, 2014.

235

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Danilso Alves de Souza

Pós-Graduado em Gênero e Diversidade na Escola. Pedagogo, formado pelo Centro Universitário Internacional Uninter. Atualmente é Coordenador Pedagógico na Escola Básica Municipal Prof. Zulma Souza da Silva. E-mail: danilso.souza@hotmail.com.

Aline de Oliveira Gonçalves

Mestre em comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da UFPR, integrante do Grupo de Pesquisa Comunicação e Mobilização Política. É graduada em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo, (PUC-PR, 1999), com especialização em Sociologia Política (UFPR, 2004). Atua como jornalista (técnico-administrativo) no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná. E-mail: alinegoncalves@gmail.com

Clóvis Wanzinack

Mestre e doutorando em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau FURB. Especialista em Gestão Pública (2011) pela Universidade Federal do Paraná. Graduado em Administração (2005) com ênfase em Informática pela Faculdade Spei, de Curitiba-PR. Atualmente é professor assistente no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná (UFPR) no curso de Gestão Pública. Pesquisador Vice-Líder do Grupo de Pesquisas Território, Diversidade e Saúde (TeDiS - CNPq/UFPR). Email: cloviswa@gmail.com.