

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

**Organização**

**Tainá Ribas Mélo e Clóvis Wanzinack**

*Polo de Itajaí/SC*

The lower half of the page features an abstract graphic design. It consists of a large, solid green shape on the left side, which has a white rectangular bar cut out of it. To the right of this shape, there are several smaller, rounded green shapes of various sizes and orientations, some overlapping each other. The overall aesthetic is clean and modern, using a monochromatic green color palette.

CATALOGAÇÃO NA FONTE

Maikon Patrick Garcia, CRB 9/1681 - Universidade Federal do Paraná

E24

Educação à distância, gênero e diversidade: interações nas práticas escolares.  
Polo de Itajaí - SC / Tainá Ribas Mélo e Clóvis Wanzinack (Organizadores) - Rio de  
Janeiro: Autografia, 2016.

209 p.

ISBN 978-85-5526-816-8

1. Educação à distância. 2. Gênero e diversidade. 3. Práticas escolares. I.  
Título. II. Mélo, Tainá Ribas. III. Wanzinack, Clóvis.

CDD 370.114

# **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. Gláucia 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

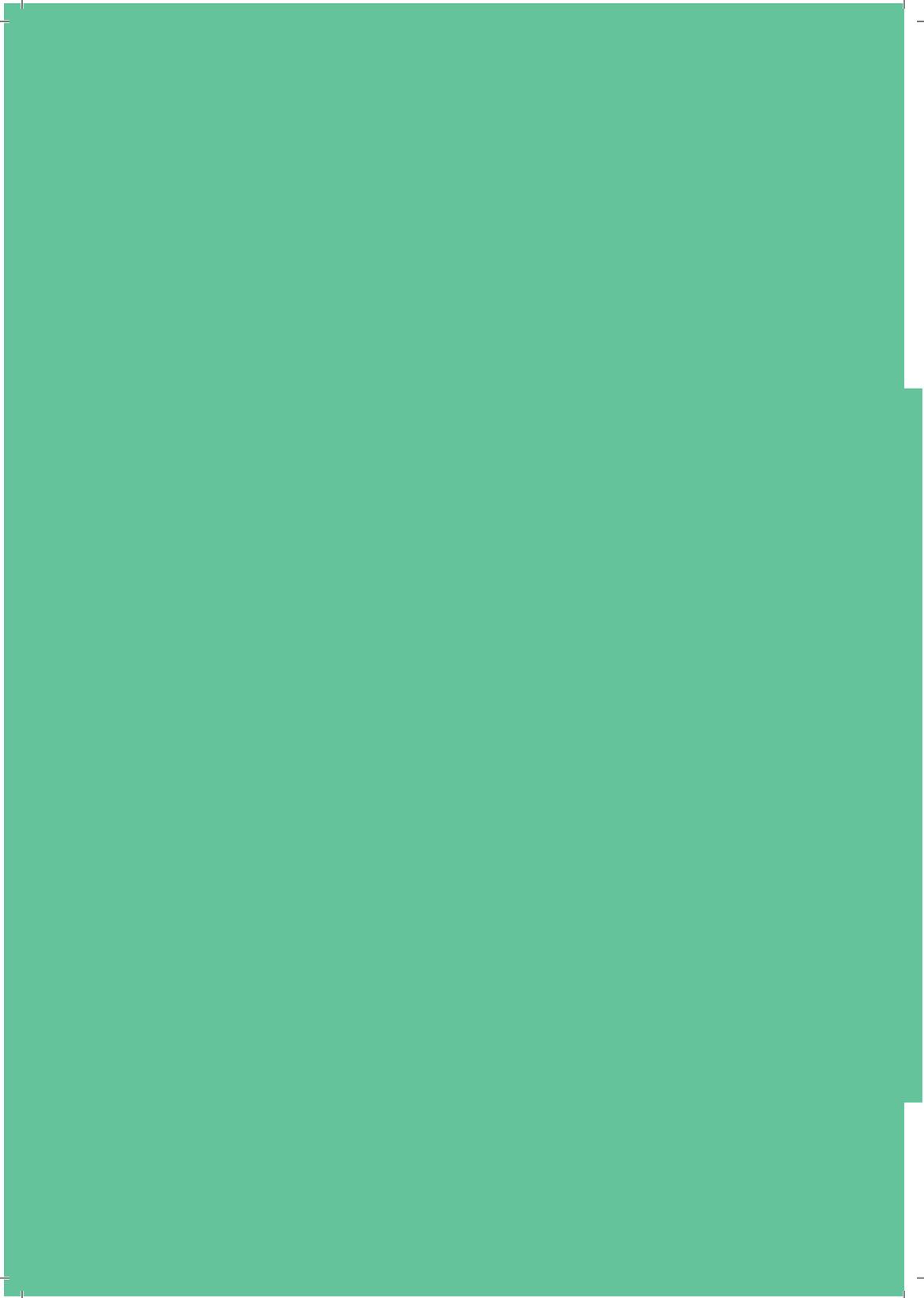
Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História-UEM-PR.

# Sumário

## APRESENTAÇÃO

- 1. LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA: CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE** 15  
Aguinaldo Salton; Joaquim Manoel Monteiro Valverde
- 2. DESAFIOS ENCONTRADOS NAS AULAS DE ARTE SOBRE PRECONCEITO DE GÊNERO** 27  
Andresa Pereira Brüse; Silma Cortes da Costa Battezzatti
- 3. GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: UM OLHAR PARA OS CURSOS REALIZADOS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ EM 2010** 37  
Ricardo José Bois; Nadia Terezinha Covolan
- 4. EDUCAR PARA A DIVERSIDADE** 51  
Roberto Lucio de Vargas; Joaquim Manoel Monteiro Valverde
- 5. DISCUSSÃO DE GÊNERO, SIM! RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ITAJAÍ – SC** 65  
Onice Sansonowicz; Nadia Terezinha Covolan
- 6. A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR** 79  
Roseti Schlindwein; Tainá Ribas Mélo
- 7. QUAL O CONCEITO DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DOCENTE?** 97  
Paulo Sérgio Cabral; Silma Cortes da Costa Battezzatti
- 8. TRANSEXUALIDADE E AS FERIDAS DA HETERONORMATIVIDADE** 109  
Shaiani Aragão Valle; Tainá Ribas Mélo
- 9. “QUAL É O PENTE QUE TE PENTEIA?”: UMA ANÁLISE SOBRE O CABELO AFRO E SEU REFLEXO NA VIDA DE MENINAS ENTRE 11 E 15 ANOS DE IDADE** 123  
Sandra Lee de Souza Felício; Tainá Ribas Mélo; Elisiani Vitória Tiepolo
- 10. DA LAGRIMA À LIBERDADE: A EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS) COMO ESPAÇO DE EMANCIPAÇÃO FEMININA** 143  
Carlos Roberto Rodrigues; Nadia Terezinha Covolan

<b>11. BULLYING: NÍVEL DE CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES E FORMAS DE MINIMIZAR ESTA PRÁTICA</b>	<b>153</b>
Roseni Baasch Schmitt; Aline de Oliveira Gonçalves; Clovis Wanzinack	
<b>12. BULLYING: CONSCIENTIZAÇÃO E RESPEITO PARA MUDANÇA DE ATITUDES</b>	<b>167</b>
Lenice Ramos Dutra; Aline de Oliveira Gonçalves; Clóvis Wanzinack	
<b>13. O DIÁLOGO COMO ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO DO BULLYING</b>	<b>181</b>
Elisa Lobe Signori; Aline de Oliveira Gonçalves; Clóvis Wanzinack	
<b>14. PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE BLUMENAU E A SEXUALIDADE DAS CRIANÇAS DE TRÊS A QUATRO ANOS: DIFICULDADES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES</b>	<b>195</b>
Amanda Werner; Magda Tânia Martins da Silva	



# ***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, com foco em sua interface no ambiente escolar. Busca-se construir, junto a profissionais da rede pública de Educação Básica - em especial gestores/as, conhecimentos sobre raça/etnia, gênero e sexualidade, em sua relação com o currículo, a prática pedagógica e a gestão educacional, instrumentalizando estes profissionais e suas escolas para o enfrentamento da violência sexista, racista e homofóbica e para a promoção do respeito e valorização da diversidade étnico-racial, de orientação sexual e de identidade de gênero. O curso pretendeu prover formação teórica e prática sobre aspectos relativos ao gênero e diversidade sexual por meio da formação continuada para um conjunto de profissionais da educação que atuam nos sistemas públicos e nas escolas.

Os trabalhos que aqui serão apresentados do curso de ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA são fruto de pesquisas dos/as cursistas juntamente com seus/suas orientadores/as que procuraram atender as especificidades de sua região em relação às questões de gênero, bem como seus desdobramentos e demandas para a educação, sendo essencial o ajuste dos conteúdos e práticas pedagógicas às particularidades locais. Este curso teve a intenção de instrumentalizar os/as profissionais através da sensibilização, problematização e discussão de temas que fazem parte da realidade de nossa sociedade, ligados à temática em tela.

A abordagem de tais assuntos é deveras importante para a construção de uma sociedade pautada na equidade e na minimização das dicotomias entre os gêneros, na diminuição dos preconceitos, do sexismo, da homofobia, da lesbofobia, da transfobia, da bifobia, bem como de todas as outras manifestações de violências de gênero. Há um consenso em reconhecer que as relações de gênero atualmente são pautadas em um modelo assimétrico e desigual de relações de poder, que culminam na existência de uma sociedade heteronormativa e que segue uma cultura arraigada no patriarcado.

Em meio aos estudos e discussões sobre gênero e diversidade, apresenta-se aqui as produções do Curso Gênero e Diversidade na Escola, da Universidade Federal do Paraná, relacionados ao polo de Itajaí e que engloba outros municípios próximos, em Santa Catarina. Produções diversas!

Cidade de colonização portuguesa às terras indígenas, Itajaí que teve como atrativo sua localização estratégica, abundância para pesca e terras férteis, ainda

hoje apresenta essas características numa população que foi culturalmente diversificada pela imigração alemã e italiana.

Nos estudos de professores e professoras que estão na escola, várias foram as questões abordadas nos conteúdos e aulas a respeito da discussão de gênero: para Aguinaldo Salton e Joaquim M. M. Valverde a discussão pautou-se a respeito dos livros de biologia. Para Andresa P. Brüse e Silma C. C. Battezzatti a inquietação de como se trabalhar a questão gênero na escola esteve relacionada às aulas de arte. Você conseguiria pensar em alternativas para tais inquietações?

Você teria uma visão sobre o que é gênero e como debater isso na escola? Pois com essas perguntas Paulo S. Cabral e Silma C. C. Battezzatti buscaram compreender qual é a visão dos professores a respeito da temática gênero.

Essa discussão tem sido incentivada a ser iniciada nas séries iniciais. Por isso Ricardo J. Bois e Nadia T. Covolan investigaram os cursos existentes sobre gênero em 2010 e nos apresentam aqui resultados interessantes. Onice Sansonowicz e Nadia T. Covolan defendem que o debate na escola é possível e nesse sentido Roberto L. Vargas e Joaquim M. M. Valverde defendem uma educação voltada à diversidade.

Shaiani A. Valle e Tainá Ribas Mélo, desafiaram um pouco mais todas essas questões e fomos ao ponto polêmico da transexualidade numa sociedade heteronormativa.

Mas discutir diversidade inclui também outras questões ainda hoje bastante discutidas: o preconceito à pessoa com deficiência e o preconceito racial.

Incentivadas por vivências pessoais de prática profissional Roseti Schindwein e Tainá Ribas Mélo, estudou a questão da inclusão das pessoas com deficiência, na perspectiva das professoras e agentes de apoio em sala de aula, além das questões dos estudantes. E você, acredita na inclusão?

Pelo censo de 2013, em Itajaí há uma maioria esmagadora de brancos (94%)! Com base nessa questão e por observar certas afirmações e práticas entre as meninas é que Sandra L. S. Felício, eu e Elisiani Tiepolo estudamos a questão do cabelo. Seria o cabelo uma forma de entender alunas sobre suas representações raciais? O que você acha que as meninas responderam?

Ainda, Carlos Roberto Rodrigues e Nadia Terezinha Covolan trazem à tona questões de diversidade e educação de jovens e adultos como possibilidade e espaço de emancipação feminina.

Autores/as como Roseni Baasch Schmitt, Aline de Oliveira Gonçalves, Clovis Wanzinack, Lenice Ramos Dutra, Elisa Lobe Signori trabalharam sobre a violência no ambiente escolar. Em específico as práticas de “bullying” e seus indicadores na escola. Com o intuito de identificar as ocorrências e dar visibilidade ao problema, enfrentando, conscientizando e minimizando tal dilema enfrentando pelos/as estudantes.

Não pretendemos aqui desvendar todas essas questões. Imaginamos que muitas delas, que nortearam os estudos aqui apresentados, também podem ser sua dúvida e/ou inquietação. Deixo ao seu refletir e à leitura dos capítulos que se apresentam pensar e repensar nessas e em novas práticas!

Seria para você, a escola um espaço possível de discussões e ações sobre gênero e diversidade?

Assim, a sensibilização de todas as pessoas para as questões de gênero, bem como de suas implicações para a sociedade se faz extremamente necessária e inadiável. Essa pode ser uma das maneiras de reduzir as diferentes formas de violência que atingem diuturnamente mulheres, homossexuais, transexuais, travestis e intersexuais. E a modalidade de sensibilização para o tema que talvez possa atingir o maior número de pessoas é por meio da qualificação de educadores, que poderão atuar como multiplicadores em suas respectivas escolas, contribuindo para a formação de uma sociedade pautada na igualdade e na paz (Auaud, 2006).

Que a leitura lhe seja *diversamente* produtiva.

Tainá Ribas Mélo<sup>1</sup> e Clóvis Wanzinack<sup>2</sup>  
(Organizadores do E-book)

---

1 Doutoranda em Atividade Física e Saúde pelo Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Fisioterapeuta da Secretaria Municipal de Saúde da Prefeitura de Paranaguá. Docente do Curso de Fisioterapia da Uniandrade. Docente e tutora do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola/UFPR. E-mail: ribasmelo@gmail.com

2 Professor Adjunto I do Curso de graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Paraná. Supervisor do Curso de Pós-Graduação em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) (Modalidade EaD - Nível Aperfeiçoamento e Especialização). Doutorando (2015) em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau - FURB.. Email: cloviswa@gmail.com





**LIVROS DIDÁTICOS  
DE BIOLOGIA:  
CORPO, GÊNERO E  
SEXUALIDADE**

*Aguinaldo Salton; Joaquim Manoel Monteiro Valverde*

# LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA: CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE

*Aguinaldo Salton; Joaquim Manoel Monteiro Valverde*

16

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil o livro didático é dos principais recursos pedagógicos utilizados pelos docentes e estudantes, visto que há um elevado investimento público voltado à análise, compra e ampla distribuição nos estabelecimentos de ensino de todo país. Sobre a importância do livro didático, o Ministério da Educação (MEC), destaca que [...] “em qualquer disciplina, é um instrumento fundamental (às vezes praticamente o único), do acesso da ‘criança popular’ à leitura e à cultura letrada” (BRASIL, 2006, p. 25). O termo “criança popular”, é usado pelo MEC a partir da proposição e definição freireana, para caracterizar as condições socioeconômicas e culturais da maioria das crianças que frequentam a escola pública.

Apesar do MEC assumir que em muitas escolas públicas, o livro didático é o único via de acesso dos estudantes aos saberes historicamente produzidos pela humanidade, *Nunez et al.* (2000), chama atenção para importância de diversificar o uso de recursos pedagógicos em sala de aula, bem como sobre a qualidade do aprendizado.

Ainda *Nunez et al.* (2000, p. 2), destaca que os docentes utilizam o livro didático “como o instrumento principal que orienta o conteúdo a ser administrado, a sequência desses conteúdos, as atividades de aprendizagem e avaliação para o ensino das Ciências”.

Há muitas décadas permeia o cenário educacional a discussão e reflexão sobre a importância dos saberes escolares estarem vinculados a realidade dos estudantes, e que a escola cumpra com a função de auxiliar na construção da cidadania. A discussão e reflexão sobre temas alusivos ao corpo, gênero e sexualidade assumem grande relevância, pois fazem parte da vida dos estudantes e em muitos momentos são questões impactantes nas suas vidas.

Assim, Furlani (2011, p. 87) destaca que a “educação sexual, é assunto que não pode ficar ausente dos currículos escolares”. Conforme a autora a educação sexual possibilita aos estudantes viver suas sexualidades de maneira mais

emancipatória e afetiva. Também assinala o entrelaçamento dessa temática com o exercício da cidadania, visto que, pauta-se pelo respeito por si e pelo outro e pela circulação de informação relevantes para saúde.

Na concepção de Atmann (2001), ainda que a sexualidade esteja no cotidiano escolar,

[...] ultrapassa fronteiras disciplinares e de gênero, permeia conversas entre meninos e meninas e é assunto a ser abordado na sala de aula pelos diferentes especialistas da escola; é tema de capítulos de livros didáticos, bem como de músicas, danças e brincadeiras que animam recreios e festas. (ALTMANN, 2001, p.35)

17

A dinâmica política, social e cultural que permeia a organização das sociedades, molda de maneira direta ou indireta os jeitos das pessoas manifestarem suas sexualidades, seus valores, costumes, cujas normas vão se moldando conforme o percurso histórico dos indivíduos. Nesse contexto, Furlani (2009, p. 11) sugere que a sexualidade seja analisada a partir de um “[...] entendimento temporal, circunstancial e contingencial”.

Na concepção de Louro (1997, p.81) “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”. Nesse sentido, pode-se considerar que a “a sexualidade é uma das dimensões do ser humano que envolve gênero, identidade sexual, orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional, amor e reprodução” (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p. 40).

A temática sobre o corpo também é objeto de discussão das ciências naturais, humanas e sociais, que se esforçam para produzir uma concepção de corpo que consiga abranger o ser humano, ora negando ou reforçando o caráter mecanicista e biologizado do corpo, e ora enfatizando o corpo pela sua subjetividade ou aspecto social (MENDES, 2002).

Em relação ao gênero e sexualidade compartilhamos das definições conceituais de LOURO 2001, SCOTT, 1995; entre outras/os. Conforme Louro (2001) os gêneros se fazem em relação, se constituem através das práticas sociais, levadas a cabo nas trocas cotidianas e banais”. Portanto, os gêneros são produzidos socialmente, através de diversos discursos, imagens, símbolos, convenções, regulamentos. É importante assinalar a distinção feita pela autora sobre gênero e sexualidade, conforme ela,

A sexualidade tem a ver com a forma como “socialmente” vivemos nossos prazeres e nossos desejos, com a forma como usamos nossos corpos, com o que dizemos sobre ele. Sem dúvida, ela está muito articulada aos gêneros, mas homens e mulheres não deixam de ser masculinos ou femininos apenas porque exercem sua sexualidade com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos, sozinhos/as. São muitos os jeitos de ser homem e ser mulher, dependendo de muitos fatores sociais (LOURO, 2001, p.70).

Para Butler (1999) o corpo é uma situação, e adverte que não é um instrumento puramente passivo, na qual a cultura impinge suas marcas. O corpo é local de materialização da subjetividade.

Scott (1995) historiciza o termo gênero, e destaca que as feministas passaram a utilizar a palavra “gênero” como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos. A intenção era desvincular o gênero da reafirmação da diferença sexual, que está voltada para o sentido de diferença anatômica, biológica. Assim o gênero refere-se aos aspectos socialmente construídos.

Na concepção de Scott (1995, p.75) o “gênero é uma categoria social imposta ao corpo sexuado (...), é a criação inteiramente social de ideias sobre papéis adequados aos homens e as mulheres”. Assim, são construções culturais que inventam diferenças entre homens e mulheres e direcionam o lugar e a função que cada um deve ocupar e desempenhar na sociedade.

Para Louro (2007, p.22):

Não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero [e a sexualidade] se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas.

Na concepção de Furlani (2009) a educação sexual nas escolas tem como objetivo fundamental, contribuir para que os alunos e alunas possam viver suas sexualidades de forma mais emancipatória, mais prazerosa, mais afetiva. Esse tema vincula-se ao exercício da cidadania na medida em que se propõe a trabalhar o respeito por si e pelo outro, ao mesmo tempo busca garantir direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades, de seus direitos, de seus deveres.

A discussão contemporânea sobre corpo, gênero e sexualidade nas escolas, geralmente é direcionada as disciplinas de ciências e biologia. Nas demais disciplinas “o estudo do corpo é delegado ao campo da biologia, sendo que os professores das demais áreas se eximem de quaisquer responsabilidades no que concerne a educação sexual dos alunos [...]” (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p.38).

Nesse sentido é pertinente contextualizar o corpo, gênero e sexualidade abordado no livro didático de Biologia.

O presente artigo tem como objetivo principal investigar se um livro didático de Biologia do Ensino Médio-1º série, escolhido para esta pesquisa, contempla a temática do corpo, gênero e da sexualidade, na perspectiva biológica e também histórica e sociocultural, conforme recomenda a Organização Mundial da Saúde.

Também busca investigar se as representações (imagens) inscritas no livro didático de Biologia sobre corpo, gênero e sexualidade, reforçam preconceitos.

## 2 METODOLOGIA

A presente investigação foi realizada no livro didático de Biologia da autora Vivian L. Mendonça, aprovado pelo MEC, para ser utilizado no período 2015 a 2017, e também recomendado pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, para o Ensino Médio 1º série.

Trata-se de pesquisa qualitativa de uma fonte de documento específico, cuja técnica utilizada foi o estudo de caso, que “[...] consiste na observação de detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma fonte de documento ou de um acontecimento específico” (BOGDAN; BIKEN, 1994, p.89)

Assim, primeiro realizou-se a leitura do material escolhido, buscando identificar representações ou trechos que remetesse as questões do corpo, gênero e sexualidade, em suas múltiplas dimensões, isto é, considerando a as dimensões biológicas e suas relações com as questões sociais e culturais.

No segundo momento, buscou-se uma revisão de literatura condizente com o tema, que conforme Triviños (1987, p.99) “permitirá familiarizar-se em profundidade com o assunto que lhe interessa”. Assim, a revisão de literatura possibilita reunir informações científicas pesquisadas e debatidas no meio acadêmico enriquecendo o texto.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O tema do corpo, gênero e sexualidade na perspectiva social e cultural não é mostrado claramente no livro pesquisado, onde o foco é dado em anatomia, fisiologia e prevenção de doenças.

Após a pesquisa é possível dizer que somente a dimensão biológica do corpo é privilegiada e que as discussões contemporâneas ainda não fazem parte desse livro didático.

Percebeu-se que conteúdo relativo a embriologia e reprodução humana é amplamente focalizada, no entanto, questões sobre sexualidade, e gênero são inexistentes. Não se trata de negar a importância desse conteúdo, mas entende-se que as relações de gênero e desejo afetivo-sexual são antecedentes no contexto escolar.

Alguns excertos que atestam o que foi dito acima:

Neste capítulo analisaremos a gametose e a embriologia. Tanto o óvulo quanto o espermatozoide são formados em órgãos especializados denominados gônadas. (p.259).

As fases do desenvolvimento embrionário humano. (p.267). Diferenciação celular e desenvolvimento embrionário (p. 271).

Entretanto, no que se refere as representações (imagens) sobre corpo, gênero e sexualidade não encontramos explicitamente conteúdos ou atividades que manifestassem formas de preconceito e discriminação.

As imagens apresentadas no livro não apresentam predomínio de personagens masculinos, sendo: 50% de imagens masculinas e 50% de imagens femininas. Também no que se refere as questões raciais, a representação é proporcional, isto é: 50% meninas/os negras e 50% meninas/os brancos.

A maioria dos docentes não tiveram durante o curso de graduação disciplinas ou conteúdos formação que contemplassem questões vinculadas ao corpo, gênero e sexualidade numa perspectiva cultural. Atualmente há iniciativas no âmbito da universidade e de outras instituições (Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Gênero e Diversidade na Escola-GDE), cujo objetivo é formação inicial dos docentes para tratar pedagogicamente essas questões, considerando o aporte contemporâneo da discussão.

Nesse sentido, a formação dos docentes relacionada as questões de corpo, gênero e sexualidade é um comprometimento pessoal, mas também uma necessidade de investimento por parte das instituições formadoras e de formação continuada para as instituições mantenedoras do ensino. Na concepção de Louro (2001, p. 09) “o pessoal é político, assim até onde estamos comprometidos em levar conhecimento sobre uma temática ainda tratada com muitos mitos e tabus”.

Nesse contexto, propõe-se a formação de uma Equipe Multidisciplinar na escola, com cronograma de estudos mensal, cujo objetivo seria pesquisar/estudar/elaborar práticas de ensino que contribuam para reflexões críticas sobre corpo, gênero e sexualidade, problematizando saberes normatizados e equivocados. Conforme Louro (1999) é tarefa da escola, trabalhar com gênero e sexualidade, visto que, essas questões já estão presentes no universo escolar muitas vezes sendo abordada com preconceitos, produzindo sofrimento, violência e exclusão.

Também será importante o estudo aprofundado das denominações que compõem a temática de gênero, sexualidade e corpo, tais como: heteronormatividade, bissexual, transexual, intersexual, transgênero, homoafetivo, etc.

A escola é um espaço privilegiado para discussão e reflexão acerca do gênero, sexualidade e corpo, no entanto, temas polêmicos exigem formação adequada dos docentes para posteriormente dialogar com os estudantes.

Para Figueiró (2006, p.38) a temática de sexualidade no âmbito educacional ainda ocupa uma posição periférica, pois segundo ele: “não é considerada uma questão prioritária na educação escolar; não é colocada em prática na maioria das escolas brasileiras; é praticada em um número restrito de escolas, por iniciativa de alguns professores isoladamente [...]”.

Dessa forma a Equipe Multidisciplinar trabalharia referências teóricas sobre o tema, e na sequência em grupos fariam dinâmicas musicais, relatos de experiências, filmes comentados. Ainda a escola ficaria responsável por assegurar uma palestra com um docente/pesquisador da área para dialogar com os docentes. Conforme

Todo esse trabalho implica uma visão de conjunto e um quadro de referências alimentado pelo diálogo, por princípios de justiça, equidade e valores democráticos. Nesse sentido, devem-se evitar posturas balizadas por pressupostos

assimilacionistas, essencializantes ou medicalizados, bem como os posicionamentos embalados por disposições diferencialistas, particularistas, regressivas ou separatistas. (FOUCAULT, 1988)

Não é uma tarefa fácil para escola, no entanto, é necessário a discussão desse tema no coletivo, pois aprendemos a viver o gênero e a sexualidade na cultura, através dos discursos repetidos da mídia, da igreja, da ciência e das leis e escola não está isenta desse aprendizado (LOURO, 2001).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar as questões de corpo, gênero e sexualidade estritamente pela dimensão biológica, separada das tensões sociais e culturais, buscando a neutralidade, corre-se o risco de reproduzir uma concepção hegemônica.

Por fim, entendemos a temática sobre corpo, gênero e sexualidade no livro didático de Biologia ainda é um desafio, não estamos negando a importância dos saberes biológicos concernentes a disciplina, no entanto, entende-se a necessidade de abordar esse tema pelo prisma histórico e sociocultural.

Nesse sentido, é imprescindível o investimento na formação inicial e continuada dos docentes.

## REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Orientação Sexual nos parâmetros curriculares nacionais. In: Revista Estudos Feministas, 2001.

ABRAMOVAY, M; G; CASTRO; L. SILVA. Juventude e sexualidade. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria dos métodos . Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. A dominação masculina. Educação e Realidade. Porto Alegre, v.20, n.2, jul./dez, 1995.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BRASIL. Guia do livro didático 2007: apresentação: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL, MEC/SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Temas transversais. Brasília, 1998.

COSTA, M. V. Estudos Culturais-para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, M.V. Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, literatura, cinema... Porto Alegre: Ed. da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Formação de Educadores Sexuais: adiar não é mais possível. Campinas: Mercado das Letras; Londrina: EDUEL, 2006. (Coleção Dimensões da Sexualidade).

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade 1: a vontade de saber. 1.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FURLANI, J. 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.

\_\_\_\_\_. Mitos e Tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em educação sexual. 3. ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2009.

LOGUÉRCIO, Rochele. Construção de uma proposta para o ensino de ciências na 8ª série junto a professores na sua realidade de escola. Cadernos da PROGRAD. Porto Alegre: UFRS, 1996.

LOURO, G. L. Sexualidade, gênero, e educação – Uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1999a.

LOURO, G. L.(Org.) O corpo educado: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 8. ed. Petrópolis. Vozes, 2007.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza. Corpo, Biologia e Educação Física. In Rev. Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v. 24, n.1, p. 9-22, set. 2002.

MENDONÇA, V. *Biologia*. São Paulo: Editora, AJS, 2013

NUNES, C. A. *A educação Sexual da Criança: Subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SANTOS, L.H. *A biologia tem uma história que não é natural*. In: COSTA, M. V; VEIGA-NETO. *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed.da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

SCOTT, J. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.20, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 1987.

**SOBRE OS AUTORES:****Aguinaldo Salton**

Licenciado em Educação Artes cênicas faculdade de Artes do Paraná Especialista em Educação Especial e Inclusão e EJA. E-mail: guidosalton@hotmail.com

**Joaquim Manoel Monteiro Valverde**

Atuação profissional de área de Engenharia de Software em grandes empresas nacionais e internacionais desde 1972. Professor de Tecnologias da Informação e Comunicação e Coordenador de Educação a Distância no Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú. Doutor e Mestre em Comunicação Social - Área de concentração: Processos Comunicacionais pela Universidade Metodista de São Paulo - UMESP. Bacharel em Administração de Empresas pela Unisantana, SP. Orientador da pesquisa. Email: valverde@ifc-camboriu.edu.br.



***DESAFIOS  
ENCONTRADOS NAS  
AULAS DE ARTE SOBRE  
PRECONCEITO DE  
GÊNERO***

*Andresa Pereira Brüse; Silma Cortes da Costa Battezzatti*

# DESAFIOS ENCONTRADOS NAS AULAS DE ARTE SOBRE PRECONCEITO DE GÊNERO

*Andresa Pereira Brüse; Silma Cortes da Costa Battezzatti*

28

## 1 INTRODUÇÃO

Enquanto pesquisadora da Arte é possível presenciar situações de preconceito dentro das linguagens artísticas (artes visuais, dança, teatro e música) trabalhadas nas turmas de atuação, especificadamente na disciplina de Arte. Quando é ofereço uma folha de papel rosa para um menino, por exemplo, este primeiro faz muita graça para tentar disfarçar seu desconforto com a cor do papel. Assim sendo, na maioria dos casos, se não houver uma conversa muito tranquila com alguns estudantes estes pedirão para trocar a folha rosa por uma branca ou azul. Esta situação acontece porque muitos alunos do sexo masculino crescem ouvindo que a cor rosa é uma cor de meninas, logo, replicam e trazem este esteriótipo de casa para a escola. Conforme recomenda Arroyo (1996),

[...] é preciso também situar a escola na construção de um projeto político e cultural por um ideal democrático que reflita, ao mesmo tempo, a complexa diversidade de grupos, etnias, gêneros, demarcado não só por relações de perda, de exclusão, de preconceitos e discriminações, mas também por processos de afirmação de identidades, valores, vivências e cultura.

O propósito deste texto – que discute as relações de gênero na cultura escolar – é contribuir para a fundamentação de uma ação pedagógica que permita às mulheres e aos homens, conjunta e indiscriminadamente, conhecimento e vivências lúdicas do corpo que pensa, sente, age, constrói e consome cultura.

Para Scott (1992) “[...] a noção política de igualdade inclui o reconhecimento da existência da diferença, pois do contrário, a igualdade poderia ser definida como uma indiferença deliberada diante das distinções específicas para um determinado contexto.” Portanto a diferença de gênero é um desafio permanente e é preciso estar atento para utilização social e política de seus significados que podem resultar em preconceito.

Na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a educação da Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quando na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

E a Arte tem dado significado às diferenças de gênero nas linguagens artísticas? E o preconceito pode ser superado ou enaltecido? De acordo com estas situações presentes é que o trabalho se faz realizar analisando estes desafios de preconceito ainda encontrados dentro de uma sala de aula.

O objetivo desse trabalho foi determinar os principais desafios enfrentados pelos professores considerando as diferenças de gênero – masculino e feminino – nas atividades de Arte. Como objetivos específicos: analisar as linguagens artísticas mais desenvolvidas pelos professores de Arte de Camboriú; precisar quais linguagens artísticas: dança, pintura, teatro ou música acentuada de maneira mais preconceituosa as diferenças de gênero – masculino e feminino – na escola; Descrever quais estratégias pedagógicas os professores empregam para minimizar as diferenças de gêneros nas linguagens artísticas de dança, artes visuais, teatro e música.

## 2 METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos deste estudo e buscar respostas à problemática apresentada foi realizada uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa e quantitativa com 10 professores de arte da rede estadual do município de Camboriú.

Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionário com 5 perguntas no mês de novembro de 2015. Também foi realizada pesquisa bibliográfica sobre o conceito de gênero e arte, além de a própria prática docente servir de análise. Com base nos postulados de autores de renomado conhecimento sobre os assuntos abordados foi possível descrever como as professoras enfrentam os desafios relativos às diferenças de gênero – masculino e feminino – na escola e no contexto das atividades de arte. Conforme dito, a análise dos dados considerou avaliação quanti e qualitativa conforme apresentado na seção resultados e discussão.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todas as questões levantadas pelas pesquisas remetem aos desafios encontrados pelas professoras de Arte, valendo questionar quais as atividades realizadas dentro da prática pedagógica que acentuam mais as diferenças e preconceitos de gênero (masculino e feminino)?

30

De acordo com a maioria, ou seja, mais de 90% das professoras entrevistadas, geralmente as atividades que envolvem o corpo humano são as que mais acentuam as diferenças e preconceitos de gênero (masculino e feminino).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (2001) uma constante na história da Arte é a representação da figura humana. As obras de arte que apresentam relações humanas entre homens e mulheres, mães/pais e filhos, meninos e meninas, existe nas mais variadas formas: pinturas, gravuras, esculturas, canções sobre heróis e heroínas, pontos, peças de teatro. Por meio da apreciação dessas obras, o professor poderá nortear discussões com os alunos, tendo como referência perguntas tais como: “O que é um menino? Uma menina? Um pai? Uma mãe? Existem atributos masculinos e femininos? Como se expressam nas obras observadas? Poderia observar como as crianças experimentam e expressam esses atributos corporalmente, como dão significados, na sua faixa etária, às diferenças sexuais, como representam essas diferenças nas suas atitudes, conversas e produções artísticas”.

A partir dessas observações, pode-se nortear tanto a escolha de obras a serem trazidas para a classe, como também propostas de trabalho a serem desenvolvidas pelos alunos. É importante a escolha de produções de arte que possibilitem um diálogo entre os alunos a partir do que as obras provocam neles; se uma obra mostra, por exemplo, um casal de namorados, possibilitando que sua aprendizagem inclua as dimensões culturais, afetivas, e sociais da sexualidade. Desta forma cria-se um espaço onde os alunos possam formular questões, dentro de sua experiência pessoal, em conversa com a experiência do artista, ressignificando valores transmitidos pelo processo de socialização no que diz respeito a este tema.

As obras de arte podem também contribuir para ampliar as dimensões da compreensão dos alunos sobre a sexualidade humana, quando documentam ações de homens e mulheres em diferentes momentos da história e em culturas diversas: no intercruzamento do tema Pluralidade Cultural com o de Orientação Sexual, outra vez os alunos podem transitar pelas diferenças, o que contribui para o aprofundamento de conceitos e a formação da opinião particular de cada um.

Segundo os PCN's, as aulas de Arte devem contemplar atividades de quatro linguagens: dança, artes visuais, teatro e música. As diferentes manifestações culturais (das mais clássicas às mais vanguardistas) merecem ser analisadas como resultado de um conjunto de valores e uma maneira de os seres humanos interagirem com o mundo em que vivem (ou viveram).

### 3.1 Dança e teatro

Entende-se, como Barbosa (1991, p. 6), que “[...] assim como a matemática, a história e as ciências, a arte tem um domínio, uma linguagem, uma história. Se constitui portanto, num campo de estudos específicos e não apenas em mera atividade”, sendo a dança uma das formas da cultura corporal de diversos povos inseridas nesse universo da cultura/arte. Portanto esta pergunta é de fundamental importância. Qual dessas linguagens artísticas (dança, teatro, música ou pintura ) acentuam de maneira mais preconceituosa as diferenças de gênero (masculino e feminino)?

Quanto a esta questão 100 % das professoras entrevistadas considera a dança a linguagem artística que acentua de maneira mais preconceituosa as diferenças de gênero (masculino e feminino).

Outra questão levantada, e de grande importância, é se a dança realizada pelo sexo masculino pode ser considerada até hoje a linguagem artística mais preconceituosa desde a antiguidade? Por quê?

É através do corpo, especificamente do corpo em movimento, que agimos no mundo, nos comunicando, trabalhando, aprendendo e sentindo o que nos rodeia. O movimento corporal então, possibilita ao indivíduo que ele sinta o mundo, e com isso que ele também seja sentido. Observa-se, porém, um preconceito em relação a isso, um preconceito em relação ao movimento, no qual adultos são reprimidos e conseqüentemente as crianças também. (STRAZZACAPPA, 2001).

Não apenas na dança, mas também no teatro, existem paradigmas a serem quebrados por este preconceito estar incutido, além de exigir exposição do corpo humano. É a partir do século XIX, que a mulher entra em cena literalmente, pois a dança deixa os castelos e passa a ser apresentada em teatros. A técnica de balé também virou instrumento para a educação de meninas. Então, a

hegemonia feminina vive seu ápice na dança moderna. “A presença masculina se amplia com a dança contemporânea”, explica Bragato. A assimetria, no entanto, só começou a diminuir no século XX. “Ainda há preconceito em qualquer lugar do mundo”, considera Pavel Kazarian, diretor geral da Escola do Teatro Bolshoi no Brasil. Segundo ele, “qualquer lugar do mundo” inclui mesmo a Rússia, famosa por revelar bailarinos como Nureyev, Vasiliev e Baryshnikov e por sua dança folclórica, na qual a figura masculina tem evidência.

Todos estes preconceitos e imposições tornam a sociedade taxativa, o homem não pode dançar porque é coisa de mulher. Esta concepção, estes preconceitos devem ser combatidos por serem conservadores e por não se desvincularem de um contexto ultrapassado. A dança na escola, nas aulas de Arte poderá contribuir, e muito, para a interação de homens e mulheres, os quais poderão viver com suas diferenças sem anular suas singularidades, tornando-se pessoas inteiras e de livre expressão.

### 3.2 Artes visuais

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte as artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance).

Cada uma dessas visualidades é utilizada de modo particular e em várias possibilidades de combinações entre imagens, por intermédio das quais os alunos podem expressar e comunicarem-se entre si de diferentes maneiras. Desta forma a pergunta pertinente a ser discutida é: Quais as estratégias adotadas para amenizar as diferenças de gênero (masculino e feminino) dentro das linguagens artísticas nas atividades de Arte?

As professoras dizem estabelecer como rotina atividades diversas que amenizam as diferenças de gênero, trabalhando assuntos neutros e escolhem seus grupos de afinidades para fazerem os trabalhos práticos.

Os PCN's sugerem um cuidado especial em relação às competências de meninos e meninas, pois “Muitas dessas diferenças são determinadas social e culturalmente e decorrem, para além das vivências anteriores de cada aluno, de preconceitos e comportamentos estereotipados” (BRASIL, 2000, p.83).

Outra pergunta de grande relevância é se existe hoje em dia na sala de aula preconceito quanto a cor rosa por parte do gênero masculino? Nos dados da pesquisa, e segundo as entrevistadas, primeiro os alunos fazem graça quanto a cor rosa, no entanto após um diálogo mais pontual aceitam e fazem sem preconceito.

Caminhando pela história pode-se perceber que a questão de cor não tem a ver com biologia ou psicologia, e sim com marketing. Até o fim do século XVIII, a tintura de tecido era cara, então os pais não se preocupavam com isso. A definição das cores “certas” para cada gênero surgiu só no início do século XX, e a mesma era o inverso da atual. Um catálogo de roupas dos EUA de 1918 dizia que o rosa, por ser mais forte, era adequado aos garotos. E o azul, por ser delicado, às garotas!

Foi só entre 1920 e 1950 que as lojas começaram a sugerir azul para eles e rosa para elas, como forma de agitar as vendas. Essa imposição social tem sido reforçada desde então. “A afinidade com alguma cor não determina personalidade ou sexualidade”, diz a psicanalista Fani Hisgail.

### 3.3 Música

Segundo os PCNs a música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época. Todas as escolas públicas e privadas do Brasil devem incluir o ensino de música em suas grades curriculares. A exigência surgiu com a lei nº 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008, que determina que a música deve ser conteúdo obrigatório em toda a Educação Básica. “O objetivo não é formar músicos, mas desenvolver a criatividade, a sensibilidade e a integração dos alunos”, diz a professora Clélia Craveiro, conselheira da Câmara de Educação Básica do CNE (Conselho Nacional de Educação).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ser analisado o questionamento deste trabalho sobre determinar os principais desafios enfrentados pelas professoras considerando as diferenças de gênero – masculino e feminino – nas atividades de artes, constatou-se que o objetivo principal foi respondido.

A partir das pesquisas realizadas, considera-se o papel da professora durante

as aulas essencial neste processo educativo. A atitude em sala de aula nas aulas de dança é importante para criar climas de atenção e concentração, sem que se perca o foco. As aulas de dança podem, inicialmente, inibir o aluno; no entanto, com muito diálogo a professora media e equaciona esta situação.

Uma das possibilidades e alternativas interessantes e pouco conhecidas é o trabalho com fanzines cuja principal característica é a criticidade presente na informação e naquele que informa. Sendo assim é possível compartilhar, sentir autossatisfação, recarregar a autoestima e proporcionar intercâmbio através dos pequenos informativos produzidos nas colagens e mensagens. Dessa maneira, pode-se perceber que a utilização na escola de um instrumento de comunicação como o fanzine pode tornar o educador (a) /aluno (a), mais sensível a certos preconceitos existentes em seu entorno, trazendo para o campo de discussão, suas ideias e opiniões, por vezes negligenciados quando de uma prática pedagógica excludente. O caminho é a busca de melhores estratégias para a construção de uma sociedade mais justa.

Após todas estas discussões ao retornar à pergunta inicial é possível compreender que estes desafios encontrados pelos professores em salas de aula precisam ser discutidos nos grandes grupos, em especial nas reuniões ou formação continuada, pois o preconceito dentro da sala de aula é um dos maiores desafios para os professores atualmente.

Além de mediar situações de conflito entre os estudantes, é papel do docente desconstruir suas próprias pré-noções e com isso caminhar para uma sociedade mais justa e menos excludente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação na Educação Básica. MEC, Brasília, 2001.

HISGAIL, Fani. Pedofilia um estudo psicanálitico. São Paulo: Iluminuras, 2007.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 522, jul./dez. 1990.

\_\_\_\_\_. História das mulheres. In: BUR \_\_\_\_\_. (1995). Gênero: uma categoria útil de

análise histórica. Educação & Realidade, 20 (2), 7199.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos. Caderno CEDES, n.47, maio 2001.

\_\_\_\_\_, Márcia. O estado da arte da pesquisa “profissão: professor de dança”, anais do II ENGRUPE – Encontro Nacional de Grupos de Pesquisa sobre Dança, UNIRIO, 2009 TODD, Mabel The hidden you. Princeton.

#### **SOBRE AS AUTORAS:**

##### **Andresa Pereira Brüse**

Professora de Arte da Rede Estadual de SC e do Município de Itajaí Graduada em Educação Artística com Habilitação em Artes Visuais e Pós graduada em História da Arte. E-mail: andresa.bruse@gmail.com

##### **Silma Cortes da Costa Battezzatti**

Docente na UFPR/Setor Litoral Graduação e Pós graduação presencial e a distância. Experiência na Educação Básica e Educação a Distância. Possui Doutorado em Comunicação Social. Orientadora da pesquisa. E-mail: silmaufpr@gmail.com



***GÊNERO E  
DIVERSIDADE NA  
ESCOLA: UM OLHAR  
PARA OS CURSOS  
REALIZADOS NA REDE  
PÚBLICA ESTADUAL  
DO PARANÁ EM 2010***

*Ricardo José Bois; Nadia Terezinha Covolan*

# GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: UM OLHAR PARA OS CURSOS REALIZADOS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ EM 2010

*Ricardo José Bois; Nadia Terezinha Covolan*

38

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é o caminho para o desenvolvimento de um Estado e de um país justo, sendo a formação continuada de professoras/es um fator relevante para a formação de cidadãs/ãos críticas/os. Essa formação possibilita as/aos professoras/es a aquisição de conhecimentos específicos da profissão, tornando-as/os mais capacitadas/os a atender as exigências que a sociedade traz ao longo do tempo. Essas exigências se transformam com o passar dos tempos e a/o educadora/r precisa, assim como outras/os profissionais, estar constantemente atualizando-se, de modo que consiga dialogar com a/o sua/eu educanda/o.

Hoje a escola se diz despreparada por não ter conseguido acompanhar novos temas e informações que ocorrem na complexidade da sociedade ocidental contemporânea. Há um grande esforço de profissionais da educação em buscar novas formas de atrair a atenção da/do estudante em sala de aula. Diariamente, surgem situações delicadas, as quais muitas vezes, a escola (como um todo) não tem um posicionamento crítico, pois é necessário dar respostas imediatas para contornar e apresentar um diálogo ou até mesmo uma solução para casos específicos, principalmente quando envolvem temas relacionados às questões de gênero e diversidade sexual.

Discussões sobre a temática já ocorrem com frequência nos espaços escolares, salas de professoras e professores, em reuniões pedagógicas e conselhos de classe, revelando que só é tratada quando ocorrem “problemas” com estudantes LGBT<sup>1</sup>, desequilibrando, desta forma, a rotina normativa da escola. Para casos relacionados ao preconceito e discriminação Helio Puchalski, relata que:

[...] a questão do preconceito e da discriminação encontramos uma série de ideias pré-concebidas sobre determinados grupos sociais, ideias que estão na base das atitudes discriminatórias

<sup>1</sup> LGBT: Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais.

que atravessam as relações sociais de poder travadas no cotidiano. O preconceito está presente, frequentemente, de maneira sutil nas relações diárias, em todos os espaços e tempos escolares, apresentando suas raízes no universo simbólico da cultura, nas relações de poder que perpassam as instâncias sociais, apresentando, portanto uma dimensão coletiva. (PUCHALSKI, 2015, p. 49)

Com foco ao enfrentamento do preconceito e da discriminação de gênero ou sofridas por pessoas LGBT, necessita-se de segurança e aprofundamento sobre determinados temas como tabus ou até mesmo tratados como impróprios por muitas pessoas e instituições, mas tentamos manter a dita função da escola ignorando a necessidade de trabalhar com temas relacionados à diversidade, ao preconceito racial, às questões de gênero, classe e orientação sexual. Esse foco específico na escola justifica-se pela percepção da dimensão do papel desta instituição na exclusão social dessas/es sujeitas/os. Segundo Berenice Bento:

Para os casos em que as crianças são levadas a deixar a escola por não suportarem o ambiente hostil é limitador falarmos em “evasão”. No entanto, não existem indicadores para medir a homofobia de uma sociedade e, quando se fala na escola, tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão. Na verdade há um desejo em eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar. Há um processo de expulsão e não de evasão. (BENTO, 2008, p 129; grifo da autora)

Para colocar em discussão as temáticas da diversidade é necessário capacitação, formação continuada e aprofundamento no estudo e conhecimento dos temas as/aos professoras/es e todas/os as/os profissionais da educação. Isso nos possibilitará conviver com a diversidade social no ambiente escolar, respeitando as distintas visões de mundo e valores, fortalecendo as ações de enfrentamento a todas as formas de preconceito e discriminações existentes na sociedade. Guacira Lopes Louro, ao discutir a construção escolar das diferenças, relata que:

Concebida inicialmente para acolher alguns - mas não todos - ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, “garantir” – e também “produzir” – as diferenças entre os sujeitos. (LOURO, 1997, p.57; grifos da autora)

Atrelado às discussões de etnia, gênero e orientação sexual, esse embasamento teórico possibilita uma reflexão em sala de aula para debater sobre temas polêmicos como racismo, homofobia, equidade de gênero, sexualidade, orientação sexual e identidade de gênero. Na verdade, a/o profissional da educação deve transformar a sala de aula em um ambiente colaborativo, com uma gestão de saber que envolve também aspectos humanos, culturais e sociais.

A formação continuada de professoras/es deve estar presente na sua base de compromissos profissionais, pois contribui para que estas/es profissionais repensem a sua prática docente, qualificando-se profissionalmente para que assim possam conduzir o processo de ensino-aprendizagem, ressaltando a importância dessa temática a partir das reflexões feitas durante a realização do seu trabalho no cotidiano escolar.

São grandes os desafios enfrentados pela/o profissional docente, mas manter-se atualizada/o e desenvolver práticas pedagógicas eficientes faz dessa/e profissional uma/um agente que produz o diferencial necessário na sua profissão. Nas palavras de Nóvoa “[...] o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como o lugar de crescimento profissional permanente”. (NÓVOA, 2000; p.23).

Dessa forma, podemos pensar que as práticas excludentes de estudantes gays e lésbicas ocorrem, geralmente, pela invisibilidade nas escolas, principalmente em escolas do interior do estado do Paraná, em cidades pequenas. Nos casos de estudantes travestis e transexuais, o desafio ainda é maior devido a essas/es sujeitas/os não permanecerem nas escolas pelo motivo do não respeito a sua condição, identidade de gênero<sup>2</sup> e também, quanto ao uso do seu nome social<sup>3</sup>, conforme relata Dayana Brunetto Carlin dos Santos:

2 Identidade de gênero: Expressão utilizada primeiramente no campo médico-psiquiátrico para designar os “transtornos de identidade de gênero”, isto é, o desconforto persistente criado pela divergência entre o sexo atribuído ao corpo e a identificação subjetiva com o sexo oposto. Entretanto, atualmente, a identidade de gênero corresponde à experiência de cada um, que pode ou não corresponder ao sexo do nascimento. Podemos dizer que a identidade de gênero é a maneira como alguém se sente e se apresenta para si ou para os outros na condição de homem ou de mulher, ou de ambos, sem que isso tenha necessariamente uma relação direta com o sexo biológico. É composta e definida por relações sociais e moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. Os sujeitos têm identidades plurais, múltiplas, identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem até ser contraditórias. Os sujeitos se identificam, social e historicamente, como masculinos e femininos e assim constroem suas identidades de gênero. Cabe enfatizar que a identidade de gênero trata-se da forma que nos vemos e queremos ser vistos, reconhecidos e respeitados, como homens ou mulheres, e não pode ser confundida com a orientação sexual (atração sexual e afetiva pelo outro sexo, pelo mesmo sexo ou por ambos). (PARANÁ, 2010; p.10)

3 Nome Social: O nome social é aquele pelo qual pessoas auto classificadas trans preferem ser chamadas cotidianamente, refletindo sua expressão de gênero, em contraposição ao seu nome de registro civil, dado em consonância com o gênero ou/e o sexo atribuídos durante a gestação e/ou nascimento. (MARANHÃO, 2012; p 5)

O significado desse nome [social] é construído juntamente com a identidade de gênero fabricada pelas/os transexuais e travestis como uma espécie de legenda, isto é, uma identificação diante do mundo e, sobretudo, materializa a nova identidade produzida pela construção do corpo. No entendimento dos sujeitos da pesquisa, a utilização do nome social em detrimento do nome civil parece propiciar uma sensação de conforto e satisfação. Parece ainda garantir, de alguma forma, o reconhecimento de outros sujeitos sobre seus processos de fabricação, tanto naquilo que se refere a seus corpos, como também às suas identidades (SANTOS, 2010; p156.)

Em todas as escolas existem regras estabelecidas em regimento para as práticas afetivas em suas dependências, mas as mesmas se posicionam de maneira diferenciada em casos de namoro entre casais heterossexuais e casais homossexuais. Há um contexto totalmente preconceituoso em relação aos casais homossexuais, o que não acontece com heterossexuais. Promover discussões e ações pautadas na igualdade de gênero e no respeito à diversidade sexual dentro dos “muros” da escola, representa a oportunidade de formação humana e cidadã para as/os adolescentes e jovens que ocupam e transitam nesses espaços visando à efetivação de ambientes políticos de vivência de direitos humanos. A/o protagonista detentora/r da discussão em gênero e diversidade sexual na escola é a/o professora/or. Ela/ele é a/o personagem que está ligada/o diretamente e diariamente com as/os estudantes, durante as horas diárias de ensino.

No ano de 2010, o Estado do Paraná, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação, passa a ser pioneiro no Brasil na promoção de eventos para discutir e encontrar soluções para as dificuldades enfrentadas pela população LGBT na área da educação, visando à permanência e o bem estar da/o estudante dentro da sala de aula. Tal fato deu-se a partir da criação, em 2009, do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual – NGDS, no âmbito do Departamento da Diversidade – DEDI, na Secretaria de Estado da Educação - SEED<sup>4</sup>. Uma das primeiras ações do núcleo foi instituir o Fórum Paranaense de Gênero e Diversidade Sexual – FÓRUM GDS, em parceria com os movimentos sociais LGBT, Feminista, Negro, de Mulheres e Sindical, além das Instituições de Ensino Superior – IES.

Assim, foi construída uma Política Pública Educacional de Gênero e Diversidade Sexual que se tornaria referência nacional. Essa política foi desenvolvida por meio de três eixos: formação continuada, produção de material de apoio pedagógico e diálogo estreito com os Movimentos Sociais Organizados.

4 SEED: Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

No ano de 2010, a formação continuada foi realizada por meio dos cursos de Gênero e Diversidade Sexual na Escola – GDE, Saúde e Prevenção nas Escolas – SPE, Grupo de Estudos em Gênero e Diversidade Sexual, Oficinas Itinerantes em Gênero e Diversidade Sexual e I Encontro Estadual de Educação LGBT.

Foi a partir do diálogo estreito com os movimentos sociais que, no âmbito da Política Pública Educacional de Gênero e Diversidade Sexual, a Liga Brasileira de Lésbicas – LBL propôs, em parceria com o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual, o I Encontro Estadual de Educação LGBT. A conjuntura política e de financiamento não estava favorável, uma vez que o ano era de eleição para o governo do Estado. Mas, como a parceria com os movimentos sociais e IES era extremamente próxima, uma vez que a própria coordenadora do NGDS compunha a Liga Brasileira de Lésbicas, o evento foi realizado com verbas do governo estadual, federal, de colaboradoras/es ativistas dos movimentos sociais e da equipe da Secretaria de Estado da Educação - SEED, que atuaram como docentes no evento.

O objetivo geral do trabalho foi discutir sobre a importância das formações e capacitações sobre as temáticas de gênero e diversidade sexual, ocorridas no ano de 2010 na Educação do Estado do Paraná.

## 2 METODOLOGIA

O estudo realizado nesse artigo toma como recorte temporal de análise as formações e capacitações para professoras/es e funcionários da educação do Estado do Paraná sobre as temáticas de gênero e diversidade sexual no ano de 2010. O motivo do recorte se deu pelo fato de que no referido ano ocorreu a maior incidência dessas formações. O foco de análise será das capacitações realizadas com educadoras/es.

O estudo foi desenvolvido por meio dos dados do ano de 2010 obtidos pelo Sistema de Capacitação da Educação do Estado do Paraná, que apresenta dados quantitativos coletados de acordo com a formação.

A SEED praticou uma política ampla de inserção da temática de gênero e diversidade sexual por meio de formação continuada de professoras/es dos 399 municípios do Estado do Paraná através dos cursos de Gênero e Diversidade Sexual na Escola – GDE, Saúde e Prevenção nas Escolas – SPE, Grupo de Estudos em Gênero e Diversidade Sexual, Oficinas Itinerantes em Gênero e Diversidade Sexual e I Encontro Estadual de Educação LGBT.

O investimento da Secretaria de Educação para a capacitação de docentes a longo prazo tem o objetivo de tornar a escola um espaço sensível e justo, com menos preconceito e discriminação, criando um ambiente com mais respeito entre os seres humanos que ali frequentam. Afinal, a escola tem a responsabilidade de contribuir para a redução da discriminação e dos preconceitos contra as mulheres e contra todas/os aquelas/es que não correspondem a um ideal de masculinidades e de feminilidades hegemônicas, como gays, e lésbicas, travestis e transexuais, por exemplo. Nessa perspectiva e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação as escolas devem ser:

[...] capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para as diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. (BRASIL, 2011; p. 9)

Dessa forma, será realizada uma revisão bibliográfica sobre a temática gênero e diversidade sexual na escola, com o foco principal nos cursos formação direcionados a educadoras/es, utilizando o sistema de capacitação da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná para o cotejamento com as experiências docente e discente que participaram do processo de formação.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por muitos anos houve resistência em se colocar se colocou em pauta o assunto gênero e diversidade sexual nas escolas estaduais do Paraná, portanto muito pouco ou quase nada se falava sobre a violência sexual sofrida pelas meninas, tampouco sobre LGBTfobia<sup>5</sup>, preconceito e nem sobre a condição de estudantes travestis e transexuais. Omitir-se dessas discussões é deixar que se perpetuem as práticas de opressões históricas, que acometem as várias classes e, principalmente, as mulheres e as práticas LGBTfóbicas, machistas e racistas. Não discutir esses temas significa afirmar pensamentos e atitudes conservadoras, que sempre estiveram presentes na sociedade brasileira e que impedem o exercício da cidadania e dignidade das pessoas e dos direitos humanos.

A escola se apresenta hoje, como uma das mais importantes instituições sociais responsáveis por estabelecer a mediação entre a/o sujeita/o e a sociedade. Ao transmitir os conhecimentos e a cultura, e com ela, modelos

<sup>5</sup> LGBTfobia: aversão, repugnância, medo, ódio ou preconceito que algumas pessoas, ou grupos nutrem contra os homossexuais, lésbicas, bissexuais e transexuais.

sociais que empoderam as/os sujeitas/os fora da norma é possível observar que estas/estes se tornam protagonistas na inserção dos novos temas a serem discutidos e debatidos pela sociedade. Segundo relata uma estudante travesti de uma escola pública do Paraná:

Discutir gênero na escola é conscientizar o outro da diversidade que nos constitui. Eu só tive oportunidade de voltar à escola mais de dez anos depois graças a essas formações e essa discussão nas escolas do Paraná, associado ao uso do Nome Social nas escolas, mesmo que de forma ainda pouco divulgada a educação que vem lutando para tirar nós, travestis e transexuais, de uma situação de invisibilidade. Enfrentamos muitos preconceitos e, por isso, a maioria de nós se encontra em situação de prostituição. Hoje estou no caminho da educação, do trabalho, e sei, mais do que nunca, que o lugar da travesti não é na esquina, mas onde ela quiser estar (estudante travesti - B.B.)

A partir desta fala da estudante, é possível compreender que as formações realizadas nas escolas naquele período vêm ecoando e produzindo desdobramentos não só na experiência docente, mas também na discente.

#### **Cursos que ocorreram no ano de 2010:**

Planilha 01:

<b>Nome do Curso</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Municípios Participantes</b>	<b>Nº de Formadas/os</b>
Curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola - GDE	200 horas	Municípios dos 32 Núcleos Regionais de Educação	1100 Professoras/es
Saúde e Prevenção na escola - SPE	16 horas	Ponta Grossa, Telêmaco Borba, Ivaiporã e União da Vitória	104 Professoras/es e profissionais de saúde
Grupo de Estudos em Gênero e Diversidade Sexual	16 horas	Municípios dos 32 Núcleos Regionais de Educação	2560 Professoras/es
Oficinas Itinerantes em Gênero e Diversidade Sexual	4 horas	399 Municípios do Paraná	24.000 Profissionais da Educação
I Encontro Estadual de Educação LGBT	32 horas	Municípios dos 32 Núcleos Regionais de Educação	500 Professoras/es

Conforme apontam os números na planilha 01, há uma grande demanda de profissionais da educação interessadas/os em fazer a discussão de gênero e diversidade sexual, visto que este é um tema de anseio presente em todas as escolas do estado do Paraná.

Visibilizar esses temas e também conferir um grau de importância a esses assuntos alimenta o interesse em investigar na política formativa, dando elementos para novas capacitações e debates dessas temáticas nas escolas públicas estaduais.

A partir do momento que as/os educadoras/es tomam conhecimento dessas temáticas através de capacitações, passam a não mais negligenciar as questões relativas a gênero, identidade, racismo e orientação sexual; ao mesmo tempo, as situam em suas prioridades e as contemplam a partir das perspectivas da inclusão social e da cultura dos direitos humanos, considerando as profundas transformações sociais, culturais e políticas ocorridas. Não devemos esquecer e podemos afirmar com convicção que vivemos em uma sociedade machista, sexista, racista e LGBTfóbica.

Diante dessa realidade, nós como educadoras/es precisamos mudar a atual realidade e, para tanto, a discussão em torno do assunto precisa acontecer. Quando falamos em gênero, logo, as pessoas associam a gays e lésbicas, mas as discussões são mais amplas, e englobam, inclusive as relações heterossexuais. Precisamos fazer um debate respeitoso, que não segregue e não discrimine. Observando a prática da escola, e mais especificamente a prática docente, Guacira Lopes Louro alerta que;

Talvez seja mais produtivo para nós, educadoras e educadores, deixar de considerar toda essa diversidade de sujeitos e de práticas como um “problema” e passar a pensá-la como constituinte do nosso tempo. Um tempo em que a diversidade não funciona mais como base na lógica da oposição e da exclusão binárias, mas, em vez disso, supõe uma lógica mais complexa. (LOURO, 2000, p51. grifo da autora)

Dessa forma, podemos compreender que a proposição da autora visa uma educação pautada em práticas de liberdade, contrapondo-se à ideia de uma educação moralizante, produtora de relações de poder desiguais, hierarquias e de exclusão que por longos anos, construiu a diversidade como “problema”. Isto aconteceu mais especificamente a partir do momento histórico em que os padrões binários de gênero e sexualidade foram naturalizados e vistos como sinônimo de “normalidade” e “anormalidade”, que para Foucault adquire sentidos quando;

[...] a tecnologia do sexo, basicamente, vai-se ordenar a partir desse momento, em torno da instituição médica, da exigência de normalidade e, ao invés da questão da morte e do castigo eterno, do problema da vida e da doença. A „carne” é transferida para o organismo. Essa mutação se situa na passagem do século XVIII para o século XIX; ela abriu caminho para muitas outras transformações que daí derivam. Uma delas separou a medicina do sexo da medicina geral do corpo, isolou um “instinto” sexual, suscetível, mesmo sem alteração orgânica, de apresentar anomalias constitutivas, desvios adquiridos, enfermidades ou processos patológicos. [...] A medicina das perversões e os programas de eugenia foram, na tecnologia do sexo, as duas grandes inovações da segunda metade do século XIX (FOUCAULT, 1988, p128-129. grifos do autor).

Um complexo dispositivo foi instaurado para produzir discursos verdadeiros sobre o sexo: um dispositivo que abarca amplamente a história, pois vincula a velha injunção da confissão aos métodos da escuta clínica. E, através desse dispositivo, pôde aparecer algo como a “sexualidade” enquanto verdade sobre o sexo e de seus prazeres. (FOUCAULT, 1988, p. 77-78)

Problematizar o que é tido como normal ou natural deve ser uma das funções da educação escolar, promovida pelas/os educadoras/es em sua prática. Isto é, entender e tratar a diversidade como um “problema” é fazer perpetuar a interiorização do\da outro\,a, é disseminar a violência, a intolerância e o desrespeito. Desse modo, segundo a autora Azzi (2005):

O saber pedagógico é o saber que [a/]o professor[a/r] constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita [à/]ao professor[a/r] interagir com [suas/]seus alun[as/]os, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (AZZI, 2005, p.43).

Em suma, as formações continuadas direcionam o respeito à diversidade, à promoção da igualdade e equidade dentro da escola e são de extrema importância, para atuação das/os professoras/es dentro da sala de aula. Essa prática pode fazer diferença na realidade social, pois estará formando sujeitas/os com uma nova visão de mundo e de sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ações que visam o debate, palestras, oficinas ou discussões sobre a temática de gênero e diversidade sexual garantem o acesso e a permanência de todas as/os estudantes dentro escola. Ao se assumir como o foco principal as/os sujeitas/os LGBT, essas ações contribuem, também, para a garantia de uma educação pública de qualidade frente aos altos índices de evasão, abandono e repetência dessas/es sujeitas/os.

Capacitar as/os educadoras/es sobre as questões de gênero e diversidade sexual na escola significa dar suporte técnico, teórico metodológico para uma formação inclusiva, levando em conta o pluralismo dos corpos, gêneros e desejos. Dessa forma, a escola poderá ser construída como um espaço de combate a LGBTfobia ao trabalhar por meio do respeito a todas as formas de ser e estar no mundo como “mulher” e/ou “homem”, acolhendo como legítimas todas as formas consentidas de relações e práticas erótico-afetivas-sexuais.

## REFERÊNCIAS

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, P. 43-57.

BELLO, Melissa Colbert; PUCHALSKI, Helio. Educação das relações de gênero e diversidade sexual no Paraná: a diversidade como princípio educativo. In: MAIA, Jorge Sobral da Silva; BIANCON, Mateus Luiz. (Org.). Educação das relações de gênero e em sexualidades: reflexões contemporâneas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2014.

BENTO, Berenice Alves de Melo. O que é transexualidade. São Paulo; Brasiliense, 2008.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Ministério de Educação/ Câmara de Educação Básica CNE/CEB Nº:5 ,2011.

FOUCAULT, História da Sexualidade I: a vontade de saber. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós - estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. "Currículo, gênero e sexualidade. O 'normal', o 'diferente' e o 'excêntrico'". In: LOURO, G. L., NECKEL, J. F. & GOELLNER, S. V. (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Guacira Lopes Louro (org.) tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva – 3ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

MARANHÃO, F.; Eduardo Meinberg de Albuquerque . Inclusão de travestis e transexuais através do nome social e mudança de prenome: diálogos iniciais com Karen Schwach e outras fontes. *Oralidades (USP)*, v. 11, p. 89-116, 2012.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PARANÁ, Capacitação. Disponível em: <http://celepar7.pr.gov.br/capacitacao/> Acesso em: 15/10/2015.

PARANÁ, Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Curitiba, 2010.

PUCHALSKI, Helio. *A/r/tografia e enunciações Queer: hibridizações entre arte, gênero e sexualidade nas narrativas de professoras/es de arte*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SANTOS, D.B.C.dos. *Cartografias da Transexualidades: a experiência e outro deslocamento*. Dissertação (Mestrado em Educação) – universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

## **SOBRE OS (AS) AUTORES (AS)**

### **Ricardo José Bois**

Graduação em História pela Universidade Paranaense (2002) e especialização em História do Mundo Contemporâneo pela Universidade Paranaense (2003). Professor de História – Secretaria de Estado da Educação do Paraná; Email: rikbois@seed.pr.gov.br

### **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.



# ***EDUCAR PARA A DIVERSIDADE***

*Roberto Lucio de Vargas; Joaquim Manoel Monteiro Valverde*

# EDUCAR PARA A DIVERSIDADE

*Roberto Lucio de Vargas; Joaquim Manoel Monteiro Valverde*

52

## 1 INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI, ainda temos muitos educadores e muitas escolas que parecem estar preocupadas com o conhecimento distanciado da realidade na qual educadores e estudantes estão inseridos. Por vezes há na escola um ensino enfadonho, privilegiando uma educação que só repassa conceitos, não ajudando o educando na construção do próprio conhecimento, o que leva a cidadãos inábeis, com dificuldade para refletir, agir, estabelecer e renovar o conhecimento (MORAES, 1997).

A educação é um campo de trabalho permeado por questões complexas que requerem diferentes saberes e especializações para respondê-las. Aos poucos foi-se deixando de lado certas complexidades e enriquecendo as diretrizes curriculares com conteúdos relacionados aos temas transversais, que são considerados de urgência nacional e local, para serem trabalhados em todas as disciplinas, a partir de uma abordagem crítica, buscando atender aos anseios de uma sociedade democrática.

Debater questões de diversidade com professores é contribuir com a escola em sua incumbência formadora de espírito crítico e conceitos para se posicionarem com equilíbrio em um mundo de diferenças e variações. A escola e sua educação são integrantes do processo de educar sobre gênero e sexualidade, poderá abrir possibilidades para que as várias disciplinas tenham estilos e informações sobre o tema e que venha contribuir de forma positiva em face ao contexto atual, pois é também na escola que pode ser pensada uma forma de acesso a igualdade a todos, a tolerância e aceitação da diversidade (NARDI e QUARTIERO, 2012; ALTMANN, 2013, DINIS, 2008).

Educar para a diversidade de gênero, sexual, religiosa, dentre outras, é ajudar no desenvolvimento de uma maneira crítica em relação ao pensamento de que é natural existir a diferença. Com isso a escola e seus profissionais devem estar preparados para não apresentar conceitos absolutos e fechados, com possibilidade para reflexões que irão permitir aos educandos e educandas, bem como aos profissionais da educação, entender as implicações éticas e políticas das disparidades sobre a diversidade e estabelecerem sua própria ideia nesse debate e assim ajudar a serem sujeitos que possam refletir sobre o acesso de

todos à cidadania e compreender que as diferenças devem ser respeitadas e promovidas e não aproveitadas como critérios de exclusão (GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA, 2009).

A respeito da diversidade muito se tem falado. É importante aprender com a história e caminhar a partir da ótica do respeito, da dignidade, construindo uma sociedade que valorize e que promova a todos. Tirar do papel as boas intenções, as bonitas fórmulas e colocá-las em prática, não somente inverter papéis, mas juntos pensar e construir uma sociedade na qual todos possam ter os mesmos direitos e deveres. É utópico, mas é possível. É como a semente, aos poucos vai crescendo e torna-se árvore, e dará frutos. E esses frutos serão colhidos e aproveitados por todos em qualquer lugar, sem distinção alguma.

Considerando que a diversidade é um dos temas atuais no debate acerca das pesquisas em educação, o estudo voltado para o educar para a diversidade de gênero, examinará quais são as principais dificuldades do professor ao abordar o tema na sua prática pedagógica. O estudo neste sentido pode não ser um fim em si mesmo, mas abrir caminhos para que outras temáticas sejam estudadas, ampliando desse modo os horizontes do debate educacional.

O objetivo geral do presente estudo busca examinar as principais dificuldades do professor ao abordar a diversidade de gênero na sua prática pedagógica, que leva em conta a formação do professor, o currículo e os métodos didáticos que o educador utiliza em sua prática; e o objetivo específico as possibilidades de educar para a diversidade, apresentando formas de trabalhar com os educandos o tema levando em conta o respeito e aceitação da diversidade presente na escola e na sociedade.

## **2 METODOLOGIA**

Os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho estiveram focados em minha experiência como profissional da educação e em bibliografias sobre o tema. Na minha experiência profissional percebo as dificuldades que ainda possuo no tratamento da diversidade, bem como as de muitas colegas de profissão e nas bibliografias as várias possibilidades apresentadas para trabalhar temas relacionados à diversidade, e também a falta ou pouco tratamento dos mesmos nos documentos oficiais do município de Itajaí, onde trabalho no momento.

As características da pesquisa focam um ambiente como fonte direta de

dados e o pesquisador como instrumento fundamental, perceber o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são a preocupação essencial do investigador, e os pesquisadores utilizam o enfoque indutivo na análise dos seus dados. (GODOY, 1995).

O motivo da escolha da pesquisa relacionada à probabilidade de examinar as principais dificuldades do professor ao abordar a diversidade na sua prática pedagógica e as possibilidades de educar para a diversidade, que leva em conta a dinamicidade do processo e a liberdade de ser e pensar, bem como perceber a importância da diversidade na edificação do saber.

Dessa forma, com o trabalho quero indicar possibilidades de estratégias e métodos de ensino que, na educação para a diversidade, ajudem o aluno a atuar como cidadão consciente quanto a importância da diversidade e apto para estabelecer novas formas de comportamento, que não aceite réplicas de atitudes ultrapassadas, fóbicas e discriminatórias de indivíduos e grupos sociais, e perceber o que está além do palpável e dê novo significado à realidade.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Educar para a aceitação de tanta diversidade, principalmente as relacionadas ao gênero e sexualidade, presente na nossa sociedade e nas nossas escolas parece um tema que já deveria estar presente nas mais variadas disciplinas e ser uma constante na escola. Se a diversidade é presente, por que ainda percebemos a dificuldade de alguns educadores ao trabalhar o tema? Altmann (2013) enfatiza que estratégias educativas da diversidade sexual mobilizam valores pessoais, religiosos, éticos, que mostra a necessidade de intervenção na formação profissional do educador. Muitas vezes a falta de conhecimento e de abertura para o que é diferente pode ofuscar o professor no educar para a liberdade. Educação que pode ajudar pessoas a serem mais conscientes das naturezas das diversidades individuais e respeitarem o outro, na sua forma de ser, agir e pensar.

Ao longo da história da humanidade algumas pessoas se interrogavam sobre sua pessoa e sobre o mundo a sua volta. A diversidade sempre esteve presente e as descobertas instigavam a reflexão das pessoas sobre o passado, o presente e o futuro. Encontramos diferentes manifestações, formas de agir e políticas que são desenvolvidas para amenizar a intolerância com a diversidade de gênero. Ações tem sido desenvolvidas sobre o assunto, como as Políticas Públicas que pressupõe a ideia de que o Estado deve ter um compromisso

permanente a fim de promover o exercício da cidadania e do respeito aos direitos humanos, bem como o desenvolvimento de políticas de inclusão (DINIS, 2008). Quando políticas públicas contra a discriminação são apresentadas estas têm como foco não apenas apontar práticas preconceituosas, mas também a intenção de transformar as formas de pensar sobre os indivíduos e de respeitar as pessoas, ao aceitarem a diversidade e os novos valores que elas trazem. Costumes se alteraram, novas maneiras de pensar foram desenvolvidas, porém os preconceitos ainda são comuns em alguns ambientes escolares, inclusive entre professores.

Para que a intolerância frente as diversidades possam diminuir sua força, é fundamental o envolvimento de pessoas com formação e interesse profissional em educação para a diversidade, e que amplie e desenvolva uma postura crítica em relação a naturalização da diferença, que não deve ser uma discussão fechada. Para isso a escola não pode apresentar verdades fechadas, por exemplo apresentar um único caminho para entender a sociedade, mas reflexões que possibilitem a todos entenderem as alusões éticas e políticas de diferentes posições sobre o assunto e construam sua própria opinião nesse debate (GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA, 2009).

Na atmosfera escolar professores e educandos podem ser capazes de erigir identificações pessoais e grupais, têm a habilidade de exercitar o direito e o respeito às diferenças. É no espaço escolar que educadores observam o que o compõe, as relações que se formam, quem tem voz e quem não tem, quais materiais pedagógicos são adotados nos distintos campos do conhecimento e se são adequados à naturalização das diversidades sexual, gênero, raça, religiosa, dentre outras.

O professor despreparado está nesse universo e, cada um da sua maneira busca construir uma sociedade mais justa e com respeito, percebendo as dificuldades que possui e as enfrenta da melhor forma, porém com dificuldade de reconhecer o diferente, de repensar seu modo de agir. Tem dificuldade em reestruturar seu pensamento e dar espaço para o novo e para o diferente.

Através da minha experiência na escola com relação ao tema diversidade sexual ou de gênero percebo que muitos educadores:

Continuam a repetir aquelas frases (como aquelas citadas), que soam cada vez mais como jargões já bem desgastados. Em alguns educadores isso tem gerado o imobilismo e o descrédito na função da educação dentro da sociedade. Em outros tem gerado uma posição de impotência frente às necessidades

de mudança, o que os leva a continuar dirigindo sua prática educativa pelo senso comum, embora talvez nem cheguem a constatar isso. (OLIVEIRA; DUARTE, 1992, p. 42-43).

Essa prática voltada para o senso comum, uma compreensão do mundo resultante da herança fecunda de ambientes sociais repletos de preconceitos quanto a diversidade e que levam à discriminação das experiências vivenciadas, que continuam sendo efetuadas. Professores carecem estar ciente de seus preconceitos e estarem motivados e a motivar seus educandos para entenderem e pensarem de novas formas de verem determinadas situações de modo diferente. Com o uso da criatividade, observa-se os fatos, coleta-se dados e hipóteses, que poderão se transformar em novas maneiras de ver e explicar a diversidade, em especial a sexualidade.

A escola é uma forma fundamental de promoção da igualdade de direitos. Para que cumpra esta função, o respeito à diversidade sexual é ali imprescindível, caso contrário, ela instaura práticas discriminatórias e heteronormativas que excluem ou invisibilizam diferenças. (Altmann, 2013, p. 77).

Nos processos educativos, alguns profissionais evidenciam muitas vezes, pseudo verdades heterossexuais. Nesse caso, para eles, fugir do padrão heterossexual é considerado errado. Sendo assim, olhar para os sujeitos e sua sexualidade unicamente a partir de um indicativo biológico binário, naturalizam-se diferenças que dizem respeito ao corpo, ao gênero e à sexualidade. Muitas vezes não nos damos conta da silenciosa e sutil forma de reiterar as masculinidades e as feminilidades são construídas e lapidadas cotidianamente nos gestos, nas falas, nas orientações, nos jogos e nos comportamentos. É apresentado o modelo masculino/feminino, branco e heterossexual, e todas as pessoas que não se encaixam nele são o outro, que é tratado como inferior, estranho, diferente (GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA, 2009).

Acredito que a formação continuada de professores possui um papel fundamental, uma vez que preparar professores para pensarem e trabalharem com a diversidade no contexto escolar significa abrir lugares que possibilitem a escola ser um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, e são entendidas como fatores promotores da cidadania. Não teremos mais o olhar acrítico da diversidade. Teremos o questionamento, a participação e a decodificação de teorias, conceitos, discursos e mensagens que compõem o currículo e as práticas em sala de aula e que muitas vezes se apresentam impregnados de preconceitos, estereótipos, silêncios e omissões (CANEN e XAVIER, 2011).

Ao escolher participar neste curso Gênero e Diversidade da UFPR tinha presente a lacuna na minha formação sobre o tema gênero, diversidade orientação sexual. Tinha pleno conhecimento da minha formação discriminatória para que eu não continuasse a fomentar a discriminação na escola e fora da mesma. Como educador sinto os preconceitos presentes hoje e com o curso consegui desenvolver iniciativas, ainda que pequenas, para fortalecer e promover o respeito e a valorização da diversidade. A partir dos relatos de alguns alunos percebi o quanto fui fortalecedor do preconceito, portanto foi necessário que mudasse minha postura e promovesse a valorização das diversidades da sociedade brasileira. Acredito que com o curso estarei mais preparado para contribuir para a ampliação do debate em torno do respeito à diversidade e do combate às formas de discriminação envolvendo gênero, sexualidade e relações étnico-raciais nas escolas em que atuo. A formação de professores em cursos como este pode ser alternativa de estratégia para sua preparação no tratamento de temas tão delicados e importantes como os da diversidade.

A diversidade, para ser trabalhada, necessita ser estudada, e para ser estudada há necessidade de abertura para isso. A formação tanto inicial quanto continuada precisa prever momentos de temas relacionados com a diversidade para que o profissional de educação possa entrar em contato com o mesmo e ir deixando de lado os seus próprios preconceitos para poder ajudar-se e ajudar os educandos na busca pela cidadania.

Devemos trabalhar o conhecimento construído historicamente, mas esse precisa sempre estar ligado à realidade na qual a escola está inserida, adaptando a realidade estaremos possibilitando a abertura para que assuntos como diversidade de gênero sejam contemplados e trabalhados com seriedade.

Para melhorar a compreensão acerca das diferenças entre os ambientes da escola e a realidade dos estudantes, acredito que seria importante se em cursos da especialização sobre Gênero e Diversidade, como este da UFPR, tivesse um componente curricular que trate especificamente dessa adaptação curricular à realidade. Essa ideia está ligada a própria construção curricular que perpassa entre o conhecimento e o contexto social. No conhecimento social o conhecimento é concebido e produzido e daí “traduzido” para o ambiente educacional, as salas de aula. Sacristán e Gómez (1998) destacam que o currículo é a expressão dos objetivos de aprendizagem selecionados que dão lugar à criação de experiências apropriadas com efeitos cumulativos avaliáveis.

Conceituar currículo é apresentar as funções da escola e enfocá-las na história e sociedade em que está inserida, levando em conta determinado nível de educação e instituição, como forma de ter acesso ao conhecimento e entrar

em contato com a cultura na qual o estudante está realmente inserido.

A prática curricular se expressa em comportamentos diversos e estabelece diálogos entre todos os segmentos escolares e familiares, expressando a prática e contextualizando-a. Cultura, códigos pedagógicos e ações práticas expressam e modelam os conteúdos e as formas de serem trabalhados e se realizam os fins da educação.

58

O currículo relaciona-se com a instrumentalização que faz da escola um determinado sistema social, dotando o conteúdo e a missão expressa por meios quase universais em todos os sistemas educativos, apesar dos condicionamentos históricos e peculiaridades de cada contexto e adquirem certa especificidade em cada sistema educativo (SACRISTÁN, 2000).

Não podemos negar o papel da escola como espaço destinado à socialização do saber sistematizado e generalizado mas que também deve centrar-se no aqui e agora, para ampliar a curiosidade intelectual e a substituição da descrição teórica pela troca de experiências reais. Esse processo, pode, inclusive, diminuir os obstáculos que determinadas camadas sociais têm para se apropriarem do conhecimento historicamente elaborado. O importante é tornar professores e alunos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e a comunicação entre eles, ser o centro do método de ensino, com o entendimento do geral a partir do conhecimento específico dos estudantes.

A importância de um componente curricular sobre o tema escola e realidade ajudará os educadores no entendimento de que a prática curricular se expressa em comportamentos diversos e estabelece diálogos entre todos os segmentos – escolares, familiares e pessoais – expressando a prática e sua contextualizando teórica. Cultura, códigos pedagógicos e ações práticas expressam e modelam os conteúdos e as formas de serem trabalhados e se realizam os fins da educação (DOMINGUES, 1988).

Sendo assim, a preocupação em compreender como, historicamente foram se constituindo as teorias de currículo fundamenta-se na busca de entender os paradigmas científicos que nortearam a construção dos currículos, e os modos como se articulam os diversos fatores na sua construção e como foram assumindo uma unidade de sentido a partir de determinadas ideologias e/ou matrizes teóricas de compreensão do currículo em articulação com a cultura.

Pensar o currículo como algo estável e linear é negar a possibilidade de reconstruí-lo e de ressignificá-lo. De alguma forma, todos os professores reconstróem o currículo, o ressignificam e o traduzem na sua prática. Tradução

que ocorre nos eventos e processos, como um todo, da escola. Que ocorrem nas reuniões das áreas curriculares, que são importantes para pensar as mudanças rotineiras e pedagógicas, quer dizer, acontece na relação escola e realidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

59

Ao examinar algumas dificuldades do professor ao abordar a diversidade de gênero na sua prática pedagógica, percebi que alguns profissionais tratam o tema diversidade, mas a grande maioria pensa nas questões de raça, ou sobre questões heterossexuais, que para muitos é considerada a única certa, esquecendo o grande leque de sujeitos com opções diferentes, pois ser diferente é uma questão de perspectiva, afinal o outro é tão diferente aos meus olhos como eu o sou aos olhos dos outros.

Possuímos personalidades diferentes, bem como maneiras de pensar, falar, ouvir e ver, a cor do cabelo, dos olhos, da pele, as opções sexuais, religiosas e tantos outros atributos que nos diferenciam como indivíduos. Vivemos em locais diferentes, com culturas, religiões e hábitos diferentes. Por vezes, estas diferenças geram um tipo de sentimento prejudicial contra aqueles que parecem diferentes de nós, que não se enquadram na nossa raça ou nas nossas escolhas. Isto é não entendermos a grande diversidade que possuímos em nossa sociedade, acreditando que alguns são superiores e outros inferiores.

Na escola não é diferente, pois ocorre, por parte de muitos profissionais, um desvio no olhar da diversidade de gênero. Trabalham o tema, mas não o aprofundam e são, muitas vezes, tão superficiais que a discussão da problemática não surte efeito de mudança. Acredito que o que ocorre é a grande dificuldade que muitos possuem para trabalhar questões de preconceito próprio. Há uma grande preocupação a respeito até onde se pode chegar ao trabalhar as questões de gênero e como trabalhar com os preconceitos de toda comunidade escolar, pois muitos educandos e inclusive professores são olhados de forma diferenciada quando apresentam algum comportamento diferente dos demais.

Alguns currículos, por sua vez, deixam lacunas no quesito da diversidade. No município de Itajaí, por exemplo, fala-se muito nos currículos da diversidade, mas por não citar quais, geralmente alguns professores, acabam enfatizam a diversidade negra ou indígena. É de suma importância trabalhar a mesma, porém não citar diversidade de gênero e sexual, poderá enfatizar ainda mais o preconceito e dar a impressão que as mesmas não existem em nossas escolas e por isso não precisam necessariamente serem trabalhadas.

Como ocorre uma grande preocupação de “passar” os conteúdos formais, há pouco espaço e muitos profissionais não abrem para a discussão da diversidade de gênero, sexualidade, raça, religião. Está muito presente na escola o que acredito que é importante o aluno saber. O conhecimento poderá ou não fomentar o respeito, mas é fundamental que o aluno tenha conhecimento dos mais variados assuntos. Não que não seja importante o aluno ter o conhecimento do saber construído socialmente, mas esse precisa ser articulado com as questões pertinentes da nossa sociedade.

A formação continuada é outro problema. Poucas formações são ofertadas para instruir sobre estratégias e métodos para abordar a questão de gênero no ambiente escolar específico. Muitas vezes parece que o problema não existe, ou que pessoas com opções diferentes não fazem parte da realidade escolar. Falta, para muitos profissionais, sair da zona de conforto e aprender novos conceitos sobre o tema. Acredito que muitos dos preconceitos dos profissionais de educação estão baseados no não conhecimento sobre o assunto, que os leva a falarem de forma superficial, privilegiando o senso comum e não o conhecimento concreto do assunto.

Temos várias possibilidades de educar para a diversidade. No curso consegui conhecer melhor sobre gênero e sexualidade e entender assuntos que desconhecia ou achava que conhecia. Aprender sobre as opções sexuais e de gênero que muitas pessoas possuem, contribuiu na minha formação e ajudou-me a respeitar as pessoas nas suas opções e entender que podemos caminhar e trabalhar juntos, porque o objetivo é uma sociedade que respeite as diversidades.

Educar para a diversidade não é pensar em costumes e posturas uniformes. A sociedade não é homogênea, somos diferentes, possuímos gostos, opções diferentes e precisamos ser respeitados pelo que somos e optamos ser. É importante ensinar o respeito não de forma sistemática ou estrutural, mas baseado na aceitação, procurando somar e nunca dividir. Estando abertos à plenitude, independentes das opções feitas por cada um, aceitando a multiplicidade, entendendo o semelhante e o respeitando como ele é e não como gostaríamos. Durante a caminhada de estudos no curso pude ter a oportunidade de melhorar meu conhecimento através das aulas presenciais e do aprofundamento através das leituras. O curso foi uma oportunidade de perceber que não sei tudo e mesmo quando acredito conhecer sobre o assunto, ainda tenho a aprender.

Considerando a importância de estratégias para implantar nas escolas que trabalho, penso nas situações que influenciam na vida cotidiana das pessoas, sejam elas sexuais, sociais, culturais, políticas e religiosas. Estratégias com o

objetivo de refletir sobre como as diferenças podem ajudar a nos conhecermos melhor e nos respeitarmos. É importante pensar também em reconhecer a pluralidade de pessoas e compreender que a sociedade brasileira é formada por pessoas que pertencem a grupos étnicos distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem a sociedade que vivemos e que também fazem história.

Estratégias sobre diversidade e gênero precisam ser retrabalhadas sempre. Precisamos pensar novas dinâmicas que cogitem a questão das opções sexuais das pessoas. São desafios que ainda temos e para os quais precisamos encontrar respostas, para ir dirimindo dúvidas e apontando alguns caminhos.

Sair da teoria e ir à prática parece ser sempre o maior desafio pois, para isso, a sala de aula deve ser transformada em um espaço que respeite a individualidade dos estudantes e professores, suas escolhas e os processos de desenvolvimento únicos não devem se perder numa ansiosa vontade de hegemonização. Para que a autonomia individual consiga se estabelecer, relações solidárias e de ajuda mútua devem ser valorizadas, saber conviver é tão importante quanto aprender a vencer.

A criação de espaços para que os estudantes ensinem os conhecimentos que já possuem, demonstram na prática o respeito a outros tipos de saberes e promove o bem-estar pessoal e coletivo.

Sugestões que pensam a educação como um processo em que todos possam ser integrados e todos possam aprender a aprender. O professor interfere através de sua teoria, de sua prática, de sua didática, de suas atitudes e também daquilo que ele acredita ser importante ensinar, e que está expresso no currículo que é um projeto de cultura e de socialização através dos conteúdos e das práticas criadas em torno de si. Interfere quando não reduz a dimensão política da educação à dimensão moral, cria possibilidade de descobrir os elementos ideológicos que intervêm na educação e proporciona aos educadores entenderem e participarem do processo de construção das políticas curriculares.

A criatividade não fica confinada às possibilidades já preestabelecidas por programas e permite a ação livre da aprendizagem. O respeito precisa ser cultivado diariamente, saber sobre e promover várias formas de viver devem fazer parte do cotidiano. Portanto, o respeito e a discussão aberta sobre todos os temas devem ser práticas concretas e sem preconceitos no dia a dia da sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. *Sex., Salud Soc.* [online]. n.13, p.69-82, 2013.

CANEN, Ana e XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Rev. Bras. Educ.* [online]. n. 48, vol.16, p. 641-661, 2011.

DOMINGUES, José Luiz. O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade. 1988. 282 p. Tese de doutorado em Psicologia da Educação. Coleção Teses Universitárias, 45. São Paulo: EDUC – Ed. Da PUCSP, 1988.

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES EM GÊNERO, ORIENTAÇÃO SEXUAL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. Livro de conteúdo. versão 2009. – Rio de Janeiro : CEPESC; Brasília : SPM, 2009.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas.* [online]. v. 35, n. 2, mar./abr., p. 57-63, 1995.

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

MORAES, Maria C.. O paradigma educacional emergente. Campinas, SP: Papirus, 1997.

NARDI, Henrique Caetano e QUARTIERO, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. *Sex., Salud Soc.* [online]. n.11, p. 59-87, 2012.

OLIVEIRA, Betty A. e DUARTE, Newton. A socialização do saber escolar. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre, Armed, 2000.

\_\_\_\_\_, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Perez. Compreender e Transformar o Ensino. 4. ed. Porto Alegre, Armed, 1998.

**SOBRE OS AUTORES:****Roberto Lucio de Vargas**

Mestre em Educação pela UNIVALI. Possui graduação em Filosofia pela Universidade São Francisco e Ciências da Religião pela FURB com Especialização em Fundamentos e Metodologia do Ensino Religioso também pela FURB e especialização em Filosofia e Ensino de Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano. Atualmente é professor efetivo de Ensino Religioso da Prefeitura de Itajaí. Email: betovgbeto@bol.com.br.

**Joaquim Manoel Monteiro Valverde**

Atuação Profissional de área de Engenharia de Software em grandes empresas nacionais e internacionais desde 1972. Professor de Tecnologias da Informação e Comunicação e Coordenador de Educação a Distância no Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú. Doutor e Mestre em Comunicação Social - Área de concentração: Processos Comunicacionais pela Universidade Metodista de São Paulo - UMESP. Bacharel em Administração de Empresas pela Unisantana, SP. Orientador da pesquisa. Email: valverde@ifc-camboriu.edu.br.



***DISCUSSÃO DE  
GÊNERO, SIM! RELATO  
DE EXPERIÊNCIA EM  
UMA ESCOLA PÚBLICA  
DE ITAJAÍ – SC***

*Onice Sansonowicz; Nadia Terezinha Covolan*

# DISCUSSÃO DE GÊNERO, SIM! RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ITAJAÍ - SC

Onice Sansonowicz; Nadia Terezinha Covolan

66

## 1 INTRODUÇÃO

A abordagem das Relações de Gênero na Educação Básica, sempre foi e sempre será de fundamental importância. Em tempos de discussão sobre a retirada da palavra Gênero dos Planos Nacionais e Municipais de Educação, diante da avalanche de ataques desferidos especialmente por setores conservadores das casas legislativas e da sociedade, torna-se mister que essa questão seja encampada pelos(as) educadores(as), e que estes e estas se comprometam ainda mais com esse estudo; bem como a desmistificação de ideias equivocadas com a divulgação daquilo que realmente são os estudos de gênero: propostas teóricas e reflexões que visam compreender os seres humanos em sua pluralidade e, principalmente, combater violências como a misoginia, o sexismo, a homofobia, e todas as outras formas de exclusão.

Muito antes dessa celeuma ser estabelecida, a educadora Guacira Lopes Louro já nos alertava sobre a pressão que a escola sempre sofreu enquanto espaço de domínio de setores que a partir de um padrão de normalidade que consideram correto, marginalizam aqueles que não se enquadram: “As políticas curriculares são, então alvo da atenção [de setores conservadores] na tentativa de regular e orientar crianças e jovens dentro dos padrões que considerem moralmente sãos.” (LOURO, 1997, p.130).

Essas posturas partem, por exemplo, de compreensões que o esclarecimento científico poderia suscitar estímulo a sexualidade tida como desviante para os setores conservadores; e, por conseguinte, a destituição da unidade familiar ‘tradicional’ única aceita por essa concepção. Observamos que essa postura é segregacionista e excludente; uma vez que desconsidera outros arranjos familiares vividos na cotidianidade, existentes na sociedade, e visíveis no espaço escolar.

A educadora sexual Jimena Furlani, diante dessas discussões lançou uma cartilha, onde deixa claro, dentre outras coisas, a função dos estudos de gênero e as razões pelas quais essas discussões devem ser mantidas na educação básica. Para a autora:

Os Estudos de Gênero são propostas teóricas e reflexões que buscam combater a violência contra a mulher e as crianças, defendem o respeito às diferenças, à diversidade e entendem que a sociedade é plural e a Escola deve discutir a exclusão e as formas muitas de preconceito. (FURLANI, 2015, 9p)

Tanto Furlani quanto Louro estão em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que recomendam que essas temáticas transversalizem toda a ação educativa, para que seja contemplada a diversidade na sua pluralidade. (PCNs,2000. p. 111). Além delas, TomazTadeu da Silva também fala da necessidade de esforços para rever esse currículo que se construiu historicamente extremamente masculino e sexista e alerta: “Qualquer esforço de tornar o currículo e a escola menos falocêntricos tem de começar por uma revolução feminista nos currículos e nas pedagogias das próprias instituições de formação”. (SILVA, 1995, p .142)

Se por um lado, setores conservadores defendem o silenciamento dessas abordagens, por outro, estudiosos da área e movimentos sociais se empenham no sentido de garantir que a escola seja o espaço do conhecimento científico em primeiro lugar; e do acolhimento da diversidade, da pluralidade. O programa *Gênero e Diversidade na Escola* é uma dessas vozes que se preocupam com essa abordagem:

No senso comum, as diferenças de gênero são interpretadas como se fossem naturais, determinadas pelos corpos. Ao contrário, as ciências sociais postulam que estas diferenças são socialmente construídas. Isto significa dizer que não há um padrão universal para comportamento sexual ou de gênero que seja considerado normal, certo, superior ou, a priori, o melhor. Somos nós, homens e mulheres, pertencentes a distintas sociedades, a diversos tempos históricos e a contextos culturais que estabelecemos modos específicos de classificação e de convivência social. BRASIL, 2009, P.41

Trazer para o universo escolar essas questões, problematizar os estereótipos, desnaturalizar os “biologismos” sob os quais estão construídas as normas homogeneizadoras, eis o desafio da escola.

## 2 METODOLOGIA

O projeto aqui descrito foi desenvolvido pelo PIBID Interdisciplinar da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) nos meses de Agosto/Setembro de

2015, nas aulas de História da Escola de Ensino Médio Professor Henrique da Silva Fontes, de Itajaí – SC, e contou com a participação de 03 bolsistas do PIBID<sup>1</sup>, 01 professora supervisora e cerca de 270 alunos e alunas com idades entre 16 e 18 anos. Os temas acerca das relações de gênero fazem parte do conteúdo programático da disciplina de História da referida escola, há muitos anos, sempre buscando consonância com os Planos Curriculares Nacionais (PCNs), a Proposta Curricular do Estado e o Plano Político Pedagógico da Unidade Escolar, e tem sido feito esforços para que alcance as demais disciplinas, abrangendo o currículo como um todo. A historiadora Carla Bassanezi Pinsky, ao falar sobre a importância do gênero para os estudos históricos, é assertiva:

Em determinadas abordagens, o termo “gênero” vai se sofisticando na promessa de enriquecer os estudos históricos. Tomado como uma categoria, ou seja, um modo de perceber e analisar relações sociais e significados, gênero pode ser empregado como uma forma de afirmar os componentes culturais e sociais das identidades, dos conceitos e das relações baseadas nas percepções das diferenças sexuais. Em outras palavras, a categoria de gênero remete à ideia de que as concepções de masculino e de feminino possuem historicidade. PINSKI (2009, p. 163)

Concordando com a autora, consideramos ainda que o “feminino”, o “masculino”, o “heterossexual”, o “homossexual”, dentre outras definições não são iguais em todos os lugares e tempos históricos; variam em cada cultura, cada qual em seu tempo, e não podem ser homogeneizados. Portanto, para uma educação inclusiva faz-se necessária a compreensão do que significa ‘ser homem’ e ‘ser mulher’, e de como foram construídos os papéis e prescrições de gênero historicamente.

Objetivando ampliar e qualificar o conhecimento sobre a temática, foi necessário um grande período de leituras de textos e discussões acerca do tema; só então foram pensadas estratégias de abordagem do assunto. Nesse aspecto há que se destacar a importância do programa PIBID enquanto elo de ligação entre a Universidade e as instituições de educação básica. Paulo Freire nos ensina a pensar sobre isso quando infere:

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder,

<sup>1</sup> Bolsistas do PIBID Interdisciplinar que participaram do projeto: Leda Lea Caldeira, Vilma dos Santos e Suellen Máximo Cabral.

mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1996, p. 22)

Esse “pensar certo”, é também um pensar conjunto. O diálogo que o programa possibilita, faz com que o(a) acadêmico(a) consiga atingir um aspecto que a academia sozinha não contempla, que é o sentir-se partícipe de um processo de conhecimento e aproximação com a aprendizagem.

Foram sugeridas, para leitura e estudo das acadêmicas de Pedagogia, as obras *Gênero, Sexualidade e Educação*, de Guacira Lopes Louro (1997), e *Tempos diferentes, discursos iguais – A construção histórica do corpo feminino* de Ana Maria Colling (2014), ambas tem foco na formação de professores e professoras, com intuito de ampliar a reflexão sobre gênero na prática docente.

Lidos e discutidos os textos, foi realizada uma sequência didática que consistiu no seguinte:

1. Exposição de *slides* onde se apresentou a historicidade dos saberes que construíram a inferioridade feminina, problematizando ideias cristalizadas acerca da cisnormatividade, termo convencionado para pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento, bem como a heteronormatividade, termo usado para designar a heterossexualidade como a única correta e saudável, ignorando deste universo todas as demais. Os *slides* baseados em imagens, textos e vídeos foram apresentados de forma a sensibilizar, bem como provocar a discussão, e a desconstrução de estereótipos que historicamente fazem parte da cultura das envolvidas e envolvidos, no caso 10 turmas de terceiros anos do Ensino Médio, totalizando cerca de 270 meninos e meninas com idades entre 16 e 18 anos. Através da exposição se buscou mostrar os diferentes saberes: médico científico, religioso, filosófico e jurídico que construíram historicamente a inferioridade feminina; a heteronormatividade; a lesbofobia, a homofobia; e a violência. Estes temas foram respaldados na leitura do texto de Ana Maria Colling que, ao falar sobre a construção do feminino, por exemplo, nos diz:

Filósofos, médicos, psiquiatras, padres e pedagogos desenvolveram argumentos que atingiram as mulheres. São elevadas à categoria de rainhas, de deusas, responsáveis pela sociedade; as que se recusam a cumprir seus deveres, de esposa e mãe exemplar, são ameaçadas de serem

más e psicologicamente doentes. Todos esses discursos, incansavelmente repetidos, tiveram um efeito decisivo sobre as mulheres. (COLLING, 2014 p. 33)

Essa leitura, e outras que foram citadas, fizeram compreender a dimensão histórica da construção cultural do gênero, e suas implicações nas experiências dos alunos e alunas, que passaram a identificar como esses discursos são recorrentes ainda hoje como práticas na vida, nas relações, e como se manifestam.

2. Oficinas onde os alunos e alunas puderam verificar como esses discursos produzem as assimetrias de gênero, a violência, condições desiguais, etc.
3. Apresentação de vídeos, dentre estes o denominado “Opção sexual – roda”,<sup>2</sup> onde os apresentadores brincam com a ideia da sexualidade ser tratada como uma opção e não uma condição.
4. Elaboração de 48 *banners* como produto final, no formato de peça publicitária, promovendo a equidade de gênero e denunciando as violências e estereótipos.
5. Exposição itinerante em diversas escolas da Rede Estadual de Ensino: Escola Básica Paulo Bauer, Escola de Ensino Médio Vitor Meirelles, e em espaços públicos como Câmara de Vereadores de Balneário Camboriú Biblioteca Pública Municipal de Itajaí e Prefeitura Municipal de Itajaí.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Além das oficinas, foram confeccionados 48 *banners*, onde através do trabalho coletivo, usando criatividade, e a partir de imagens, fotos, frases de efeito, poesias, textos etc, os alunos e alunas chamaram a atenção para questões como homofobia, lesbofobia, misoginia, sexismo, apresentaram dados sobre as violências de gênero, problematizaram a heteronormatividade, além de trazer a baila questões como os preconceitos geracionais, violência nos relacionamentos, a pluralidade dos arranjos familiares, dentre outras. A seguir alguns exemplares das peças que foram produzidas e algumas fotos da exposição:

<sup>2</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LvwXq1cUHAM>. Acesso 20/11/2015.

**A criança adotada por um casal gay  
foi abandonada por um heterossexual...**



**Onde está o erro mesmo?**

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PROF. HENRIQUE DA SILVA FONTES  
PIBID INTERDISCIPLINAR - UNIVALI



**Por que a sociedade só julga a vítima do crime, não o criminoso covarde?**

**#respeiteasmina**

**Exposição de imagens íntimas na internet, sem autorização, é crime!!!**



**FAMÍLIA É ONDE MORA O AMOR,  
NÃO IMPORTA COM QUEM SEJA**

E.E.M PROF. HENRIQUE DA SILVA FONTES - PIBID INTERDISCIPLINAR - UNIVALI - TRABALHO SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO



*Rejeito as flores,  
porque os tons  
sobre as peles de  
milhares de mulheres  
não são de cinza,  
são de roxo...*

**O machismo é um mal que se aprende...  
Não permita que esse comportamento continue se reproduzindo!**

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PROFESSOR HENRIQUE DA SILVA FONTES  
PIBID INTERDISCIPLINAR - UNIVALI - PROF. ONICE SANSONOWICZ



**trabalho, não da sua fantasia!!!**

**Respeite a profissional de enfermagem:  
Assédio sexual é crime!**

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PROF. HENRIQUE DA SILVA FONTES



Após a feitura de todo esse trabalho, foram colhidos depoimentos respeitando as normas éticas e bioéticas, com dois alunos e duas alunas, além de uma orientadora escolar da Escola de Ensino Médio Vitor Meirelles e uma auxiliar de direção da Escola de Ensino Médio Prof. Henrique da Silva Fontes. Estes depoimentos advieram de perguntas feitas sobre a importância da discussão de gênero na sala de aula, bem como sobre o trabalho desenvolvido na escola. Seguem os depoimentos:

*DEPOIMENTO 01 - Me refiro aos próprios indivíduos que estão passando por um momento de autodescoberta; que tem seus receios; por ser pecado; abominação. É rejeitado pela sociedade, não se aceita... tem uma prisão, não física, não é aceito pelos familiares[...] precisamos sim discutir como e por que vivemos numa sociedade que discrimina os que não estão na norma. <sup>3</sup>(LRF – 16 anos).*

*DEPOIMENTO 02 - Com essas aulas eu me senti mais confortável,*

<sup>3</sup> LRF . Entrevista informal concedida a Onice Sansonowicz em 15/11/2015 – Acervo da autora.

*mais seguro, com a exposição... os trabalhos realizados em sala. O debate sobre o tema me fez perceber que realmente há esperança.<sup>4</sup> (J.V.S 16 anos).*

*DEPOIMENTO 03 - Estudar gênero, identidade e desigualdade permite aflorar a fé em ter, num futuro uma sociedade menos desigual e mais livre de preconceitos e estereótipos!<sup>5</sup> (GMN – 16 anos).*

*DEPOIMENTO 04 - Participar das discussões e fazer as atividades propostas, com certeza me deram instrumentos para que eu pudesse me sair muito bem na redação do Enem. Ver aquela quantidade de trabalhos feitos por colegas me fez acreditar que há esperança de mudança.<sup>6</sup> (NCSP – 17 anos)*

*DEPOIMENTO 05 - A exposição de banners foi levada para minha escola. Foi surpreendente. Os trabalhos apresentados demonstravam muita sensibilidade e ainda uma linguagem que conseguia, de maneira lúdica dialogar com o tema gênero em todas as suas possibilidades e sutilezas, além de trata e com muita responsabilidade sobre preconceito e discriminação. Os alunos e professores aos visitarem a exposição interagiram de maneira surpreendente, e o diálogo entre o tema e os visitantes era de pertencimento. O tema foi usado para redações, relatos e debates, pois é uma abordagem própria em se tratando da dimensão do tema proposto.<sup>7</sup> (I.A – Orientadora Educacional Escola Vitor Meirelles.)*

*DEPOIMENTO 06 - Passear entre os banners, ler e observar as cenas do cotidiano retratadas me deixou impressionada pela maturidade. [...] E saber que nossos alunos agora falam, discutem e entendem gênero, me deixou muito orgulhosa.<sup>8</sup> (JS – Diretora Adjunta E.E.M Henrique da Silva Fontes.)*

Estas falas são importantes na medida em que explicitam a recepção do tema trabalhado, tanto pelas professoras como pelas alunas e alunos. Destacamos sentidos como surpresa com as sensibilidades, o orgulho da professora ao citar seus alunos que compreenderam o assunto, a importância do diálogo, sua

4 JVS Entrevista informal concedida a OniceSansowicz em 16/11/2015 – Acervo da autora.

5 GMN Entrevista informal concedida a OniceSansowicz em 16/11/2015 – Acervo da autora.

6 NCSP Entrevista informal concedida a OniceSansowicz em 16/11/2015 – Acervo da autora

7 A, I. Entrevista informal concedida a OniceSansowicz em 20/11/2015. Acervo da autora.

8 S, J. Entrevista informal concedida a OniceSansowicz em 28/11/2015. Acervo da autora.

aplicabilidade em sala de aula, a esperança de uma sociedade menos desigual e preconceituosa a partir da educação.

Ainda, acerca da Exposição de *Banners*, a mesma teve cobertura da mídia local, do departamento de imprensa da Secretaria de Desenvolvimento Regional de Itajaí que se encarregou de publicar nas redes sociais, está percorrendo outras escolas da cidade, e já tem convite para expor em Universidades no ano de 2016.

74

Durante a visitação na escola Vitor Meirelles, observando as reações das pessoas, uma professora disse: “Eu estou passando mal. Não sabia desses dados todos. Isso mexeu comigo. E uma aluna: Eu adorei. Diz tudo o que eu sempre pensei.”<sup>9</sup> Se provocou sentidos, informou, mexeu com práticas: e isso é fundamental para que a igualdade, o respeito e a equidade possam ser vivenciadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, disse a filósofa Simone de Beauvoir. E foi essa a frase que provocou um grande alvoroço nas redes sociais já que fazia parte de uma questão na prova do Exame Nacional do Ensino Médio de 2015. Além disso a própria redação, trazia como tema a violência contra a mulher. Depreende-se, principalmente a partir dos depoimentos, observações, e do *feedback* dos alunos e alunas que o projeto além de provocar reflexões de caráter pessoal e social, foi de grande auxílio para o certame, haja vista que os mesmos se sentiram preparados para discutir a temática. Isso demonstra que ao trazer essa discussão a escola está alinhada com as políticas educacionais que estão em vigência, e ao contrário do que se apregoa por determinados setores, tem efeitos muito positivos do ponto de vista educacional e social.

Tem-se consciência que não é findo; dado que os estereótipos, o preconceito, as violências estão na cultura, e a cultura não é algo estático. Este trabalho de desconstruir discursos homogeneizantes não pode parar; assim como o projeto, que também continua. Além de publicizar amplamente os trabalhos realizados, em exposições e espaços públicos buscando promover reflexões no público em geral, os alunos e alunas que participaram tiveram acesso a conhecimentos que até então passava ao largo de suas vivências. E produzem sentidos, que reverberam em práticas menos excludentes; e isto é o que mais importa. Nesse sentido, pode-se depreender que os currículos escolares não são neutros (APPLE, 2006); eles são pensados e aprovados em instancias onde estão postas relações

<sup>9</sup> Comentário observado por Onice Sansonowicz durante a exposição na Escola de Ensino Médio Vitor Meirelles – 07/11/2015

de poder. Michael F. D.Young (1977 apud Apple, 2006, p.70) mostra que:

[...] quem está na posição do poder tentará definir o que é admitido como conhecimento, o quanto qualquer conhecimento é acessível para grupos diferentes, e quais são as relações aceitas entre diferentes áreas do conhecimento e entre aqueles que têm acesso a elas e as tornam disponíveis.

Assim, no fazer educacional, os envolvidos/as são movidos/as por escolhas; e essas escolhas já detêm em si relações de poder. Se pensarmos que, professores e professoras, reconhecem a serviço de quem estão, terão claro que não poderão se intimidar frente a reducionismos e conservadorismos, já que seu compromisso é com o social. Para além disso, é necessário, que essas discussões permeiem os espaços acadêmicos, de forma que a escola se torne um espaço democrático e de construção do conhecimento científico; e não palco para crenças individuais, ou ainda manifestações políticas oportunistas.

Espera-se que num futuro muito próximo, alunos e alunas percebam que a violência está diretamente relacionada ao que se toma como “verdade”; que o fato de “ser mulher” não seja sinônimo de estar exposta numa “prateleira” a ser vendida como mercadoria. Permitir essas discussões é lutar para que as pessoas que se orientam pela não heteronormatividade sejam respeitadas nos seus direitos, e não tidos como doentes, porque a doença está em quem desrespeita e agride a sexualidade do outro, da outra. É desejar uma sociedade livre de quaisquer preconceitos, onde todos e todas possam viver em paz em seus modos e escolhas, com respeito a cidadania.

Finalizando, tem-se clareza que este trabalho contribui em alguns aspectos, dentre os quais destaca-se o fato de meninos e meninas poderem refletir acerca de suas práticas, trazendo principalmente empoderamento àqueles e àquelas que são vítimas da falta de equidade. Mas principalmente, propõe uma forma outra de pensar e agir, educando aqueles e aquelas potenciais violentadores/as, através da reflexão e tomada de consciência. O impacto que esta ação educativa provocou na Unidade Escolar onde foi desenvolvido, bem como em outras Unidades da Rede Pública Escolar da região, e espaços públicos por onde tem passado, alimenta a ação tanto de educadores/as já experientes ou mesmo aqueles que estão em processo de formação à docência.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. FIGUEIRA, Vinicius (Trad.). 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COLLING, Ana Maria. Gênero e História: Um diálogo possível? Disponível em <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/viewFile/1131/886> Captado em 10/10/2015.

COLLING, Ana Maria. Tempos diferentes discursos iguais: a construção histórica do corpo feminino. Dourados, UFGD, 2014.

FURLANI, Jimena. Ideologia de gênero. Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Disponível em: [http://issuu.com/linoperes/docs/\\_esclarecendo\\_-\\_ideologia\\_de\\_g\\_\\_ner](http://issuu.com/linoperes/docs/_esclarecendo_-_ideologia_de_g__ner). Acesso em 24/11/2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática docente. 31. ed, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis: 3. ed. Ed. Vozes, 1997.

PINSKY, Carla Bassanezi. Estudos de gênero e história social. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v17n1/a09v17n1.pdf> Acesso em: 15 nov. 2015. P.159-189.

SILVA, T. T. da. Os Novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós moderna. In: MOREIRA, A.F. SILVA T.T (orgs). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Porto Alegre, Vozes, 1995.

**SOBRE AS AUTORAS:****Onice Sansonowicz**

Especialista em História Social no Ensino pela Universidade do Estado de SC (2006). Professora da rede pública Estadual de Santa Catarina e Rede Municipal de Ensino de Itajaí – SC. Email: onicesan@yahoo.com.br

**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.



***A INCLUSÃO DOS  
ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA NO  
CONTEXTO ESCOLAR***

*Roseti Schlindwein; Tainá Ribas Mélo*

# A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Roseti Schlindwein; Tainá Ribas Mélo

80

## 1 INTRODUÇÃO

Falar sobre as Pessoas com Deficiência (PcD) é entrar num campo em que os olhares devam estar voltados para as questões da Inclusão. Em nove de julho de 2008, o Senado Federal, por meio do Decreto Legislativo nº 186, tornou a Convenção sobre os Direitos das PcD e seu Protocolo Facultativo referência essencial para o País, que deseja diminuir as barreiras existentes nos espaços, no meio físico, no transporte, na informação, na comunicação e nos serviços. O artigo 24 desta Convenção deixa claro que todas as pessoas com deficiência têm direito à educação, acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

Os resultados do Censo Demográfico 2010 segundo o Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) apontaram mais de 45 milhões de brasileiros (23,9% da população) que declararam ter pelo menos um tipo de deficiência: visual, auditiva, motora, mental ou intelectual. Um número bastante expressivo e que remete à necessidade emergencial de estudos longitudinais e críticos sobre as PcD e suas relações sociais em diferentes contextos.

**E como definir deficiência?** Para a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT/ NBR 9050, 1994), deficiência é a redução, limitação ou inexistência das condições de percepção das características do ambiente ou de mobilidade e de utilização de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos, em caráter temporário ou permanente. Para a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é considerada “pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 9).

Desta maneira fazendo parte do contexto escolar como supervisora escolar e exercendo na prática diária o acompanhamento do trabalho pedagógico das professoras e agentes de apoio em educação especial algumas considerações diante do trabalho desenvolvido nesta escola com relação aos/as alunos (as)

com deficiência e o processo de inclusão presente no espaço escolar vêm à tona: Qual a dinâmica de inclusão adotada em sala de aula? E fora dela? Existe acessibilidade na escola? As aulas elaboradas estão envolvendo todos os alunos e as alunas? Quais os maiores desafios na sala de aula onde há a presença de alunos/as com deficiência? Existe apoio às professoras com relação à prática pedagógica e à educação inclusiva?

Para Costa, (2012, p. 88-89):

“a implementação das políticas públicas de educação e formação de professores vem desencadeando o processo de acesso dos alunos com deficiência ao currículo escolar e às classes comuns nas escolas públicas, por intermédio de práticas pedagógicas que considerem suas diferenças de aprendizagem, revelando a urgência por educação democrática, capaz de se constituir como alternativa à superação da diferença de aprendizagem como obstáculo ao acesso e permanência na escola pública e, assim, pensar nas possibilidades de afirmação de uma sociedade justa e humana.”

Um ensino de qualidade que dá conta das diferenças têm, por detrás de sua organização, uma infraestrutura física e operacional compatível com um ambiente educativo inclusivo cujas condições garantam o acesso e a participação autônoma de todos às suas dependências e atividades de formação.

Para Silva (2008) no âmbito escolar, cada criança quer em situação de deficiência, quer considerado como tendo necessidades educativas especiais, pertencendo à comunidade em que reside, tem o direito de frequentar a escola ou as escolas do ensino regular que serve(m) essa comunidade, cabendo a esta(s) organizar-se para encontrarem a melhor resposta educativa, isto é, a(s) mais adequada(s), de acordo com as potencialidades que esse aluno ou aluna apresenta.

A escola diante destas proposições deve traçar seus caminhos e segundo Díez (2010) a educação inclusiva constitui um processo inacabado que desafia a qualquer situação de exclusão, procurando mecanismos para eliminar as barreiras que obstaculizam uma educação para todos.

Para Mantoan (2004, p.80):

“a inclusão é uma possibilidade que se abre para o Aperfeiçoamento da Educação Escolar e para o benefício de

todos os alunos, com e sem deficiência depende, contudo de uma disponibilidade interna para se enfrentar as inovações e essa condição não é comum aos sistemas educacionais e aos professores em geral.

Ao considerar o atual panorama de mudanças e olhares voltados às PcD e suas necessidades, no ambiente escolar a questão da inclusão torna-se um grande desafio. Assim o presente estudo teve como objetivo geral verificar a questão da inclusão dos alunos com deficiência numa escola de ensino público fundamental de Itajaí. Além disso, teve intuito de averiguar questões diretamente relacionadas à inclusão: acessibilidade, práticas pedagógicas e atividades dirigidas.

## 2 METODOLOGIA

O presente artigo tem diante de si uma escola inserida no município de Itajaí que atende um total de 180 alunos (as) sendo destes, três (3) do gênero feminino e sete (7) do gênero masculino com deficiências que vão do Transtorno do Espectro Autismo, Deficiência Intelectual, Baixa Visão, Paralisia Cerebral à Síndrome de Hoffmann. Estes dados são diagnosticados conforme laudo médico exigido pela escola no ato da matrícula.

Neste sentido a pesquisa trata de um estudo quali-quantitativo que investigou a inclusão de cinco (5) alunos com deficiências no contexto escolar com relação à acessibilidade, as práticas pedagógicas e as atividades dirigidas.

A pesquisa realizou-se nos meses de setembro a novembro de 2015 onde foram acompanhadas e entrevistadas cinco professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e três agentes de apoio em educação especial, todas envolvidas com a prática pedagógica, atividades dirigidas e questões de acessibilidade, que aceitaram participar do estudo e do qual foram utilizados alguns critérios para a seleção como: 1) estar atuando em sala de aula do ensino regular fundamental nos primeiros anos do ensino fundamental, como professora e /ou agente de apoio em educação especial; 2) dispor-se a participar da pesquisa assinando termo de consentimento esclarecido.

O questionário teve como objeto de pesquisa cinco alunos com deficiência da referida escola: dois alunos do 1º ano, um do 2º ano e dois do 3º ano.

A pesquisa foi desenvolvida seguindo as seguintes etapas:

- a) Levantamento de informações sobre os cinco alunos com deficiência no sentido de auxiliar na discussão dos dados tendo como referência os laudos médicos, fichas de entrevistas com os pais e pareceres avaliativos das professoras;
- b) Observações feitas pela pesquisadora em sala de aula e no espaço escolar quanto ao atendimento do aluno com deficiência;
- c) Organização de um questionário pela pesquisadora, utilizando como base o Manual de Acessibilidade para escolas do Ministério da Educação e as próprias observações do cotidiano escolar, para ser aplicado com as professoras e agentes de apoio em educação especial.
- d) Coleta de dados e consolidados das respostas relativas à acessibilidade, práticas pedagógicas e atividades dirigidas no contexto escolar.
- e) Conclusões;
- f) Proposições.

Os dados foram organizados com informações descritivas sobre os entrevistados os quais foram referenciados por códigos. O questionário foi elaborado em categorias de análise que seguem: a) acessibilidade; b) práticas pedagógicas c) atividades dirigidas.

Os dados qualitativos foram trabalhados com base nas respostas das entrevistadas, explorando suas ideias, opiniões e preocupações sobre as categorias acima já citadas, buscando entender a dinâmica da inclusão dos alunos com deficiência no contexto escolar.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A cada reflexão envolvendo aspectos relacionados à inclusão dos alunos e alunas com deficiência no ensino regular percebem-se duas vertentes: uma delas é o crescimento do número de matrículas na modalidade de ensino regular e outra são as barreiras que ainda impedem as escolas de se tornarem verdadeiramente inclusivas.

Neste mesmo percurso a Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 estabelece a inclusão da pessoa com deficiência e no seu Artigo 28 (caput II) incumbe ao poder público o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir

condições e acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio de oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

Pode-se perceber que, na mesma direção do cenário nacional e pautado nas políticas de inclusão (BRASIL, 1999, BRASIL, 2008) encontra-se Itajaí e a referida escola apresentando casos diversos de PcD e por isso necessário questionamento a respeito da inclusão na visão das professoras e agentes de apoio em educação especial. Esses questionamentos são pertinentes ao contexto escolar e por isso as tabelas abaixo ilustram o universo da pesquisa.

A Tabela 1 apresenta informações sobre o público pesquisado.

Tabela 1 – Identificação dos alunos com deficiência inseridos na sala de aula do ensino regular.

Alunos	Idade	Gênero	Diagnóstico / comprometimento
Alunos de P1 e Ag1			
A1 (1º ano)	06	M	Capacidade intelectual típica, comprometimento das funções motoras, cadeirante-Síndrome de Werdnig-Hoffmann
A 2 (1º ano)	06	M	Atraso no desenvolvimento pedagógico e na fala - Transtorno Espectro do Autismo com Deficiência Intelectual
Alunos de P2 e Ag2			
A 3 (2º ano)	08	M	Atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, distúrbio de aprendizagem - Deficiência Intelectual Moderada
Alunos de P3 e Ag3			
A 4 (3º ano)	09	M	Transtorno Espectro do Autismo
A 5 (3º ano)	09	M	Dependente dos processos superiores intelectuais (independência, autonomia e formação de conceitos) e AVDs (atividades de vida diária). Cadeirante e (não tem controle dos esfíncteres) - Paralisia Cerebral Espástica

A = Aluno; P = Professora; Ag = Agente de Apoio em Educação Especial

Fonte: Elaboração própria das autoras deste documento a partir de estudos de Monteiro e Manzini (2008).

A tabela 1 faz referência ao público pesquisado, idade, gênero e tipo de diagnóstico, conforme laudo médico presente nos documentos da escola.

Estes alunos fazem parte do contexto escolar e por isso o foco da pesquisa. Percebe-se a diversidade de deficiências e cada uma delas diferentes nas suas especificidades.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 1999) o aluno com deficiência é aquele que “... por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes a sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias específicas”.

A Tabela 2 apresenta informações sobre os participantes da pesquisa:

Tabela 2 – Identificação dos participantes

Participantes	Idade	Série atuação	Tempo no Magistério	Efetiva/Contratada
P1	45 anos	1º ano	23 anos	Efetiva
P2	45 anos	2º ano	20 anos	Contratada
P3	36 anos	3º ano	02 anos	Contratada
P4	32 anos	Todas	13 anos	Efetiva
P5	39 anos	Todas	19 anos	Efetiva
Ag1	23 anos	1º ano	04 anos	Efetiva
Ag2	41 anos	2º ano	05 anos	Efetiva
Ag3	30 anos	3º ano	02 anos	Efetiva/cedida

P = Professora; Ag = Agente de apoio em Educação Especial

Fonte: Elaboração própria das autoras deste documento a partir de estudos de Monteiro e Manzini (2008).

As participantes foram no total de cinco professoras (3 efetivas e 2 contratadas) e 3 agentes de apoio em educação especial (2 efetivas e 1 cedida) com idade entre 23 a 45 anos e cujo tempo de magistério corresponde de 02 a 23 anos. Percebe-se no quadro a prevalência da estabilidade funcional, pois com exceção de duas professoras o quadro é efetivo contribuindo para que não aconteça a troca constante de professoras a cada ano. O tempo de experiência no Magistério entre as professoras é de mais de dez anos. A Ag3 no decorrer da

pesquisa assumiu a vaga em aberto no atendimento ao aluno A5, porém teve que retornar a sua escola de origem, ficando o aluno sem acompanhamento da agente de apoio em educação especial e aos cuidados, então, de uma funcionária da unidade escolar para auxílio nas suas AVDs.

A descontinuidade deste atendimento reflete uma despreocupação do poder público municipal para com a política da inclusão ferindo a instrução normativa nº 03 de 22 de setembro de 2014 que garante aos alunos da Rede Municipal de Ensino de Itajaí que apresentem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos psicóticos a concessão de uma agente de apoio em educação especial.

Para uma melhor discussão buscou-se a definição de algumas deficiências de acordo com o Ministério da Educação (2006):

### **Deficiência Física**

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2006) a deficiência física se refere ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o Sistema Osteoarticular, o Sistema Muscular e o Sistema Nervoso. O aluno A1 e A5 sendo cadeirantes necessitam de um ambiente adaptado às suas necessidades principalmente no que diz respeito à acessibilidade. Com base nos estudos de Machado (2010) à eles o ensino da comunicação alternativa; os recursos de acesso ao computador: ponteira de cabeça, acionadores; a adequação e confecção de material pedagógico: engrossadores de lápis, plano inclinado, tesouras adaptadas; o mobiliário adequado: mesas, cadeiras, quadro, bebedouro; a aquisição de materiais: quadro magnético com letras imantadas, material concreto; os recursos de auxílio da vida autônoma; os recursos de auxílio de mobilidade: cadeira de rodas, andadores, entre outros.

De acordo com Costa e Oliveira (2006) muitas crianças com deficiência física têm capacidade cognitiva semelhante à de colegas e podem realizar as atividades com bom desempenho, desde que as limitações físicas sejam contornadas. A grande limitação é o deslocamento na escola, pois há dificuldades ou barreiras em relação às edificações. Em depoimento à pesquisadora a P1 relatou que o A1 “está tendo um desempenho surpreendente na leitura e com relação às demais disciplinas também. Foi emocionante sua leitura no dia da homenagem cívica. Sua dificuldade é exclusivamente motora”.

Apesar da falta de mobilidade física o A1 com relação à capacidade cognitiva supera as expectativas nos quesitos leitura e escrita.

## Deficiência Intelectual

Pode ser compreendida como uma grande Síndrome, isto é, um conjunto de sinais e sintomas com múltiplas etiologias tanto de natureza genética quanto ambiental do ponto de vista clínico.

De acordo com observações feitas em sala pela pesquisadora e tendo acesso a relatórios avaliativos dos alunos A2 e A3 podem-se perceber pequenos avanços no processo de leitura e escrita destes alunos, como a escrita de seu primeiro nome. O aluno A5 não tem domínio da leitura nem da escrita.

Para o DI há necessidade de uma comunicação mais diretiva, dada a limitação do vocabulário e as dificuldades de linguagem expressiva e receptiva que podem apresentar. O desenvolvimento de processos mentais/exercício da atividade cognitiva; a aprendizagem que possibilita passar de regulações automáticas para regulações ativas; a possibilidade de sair de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber.são algumas possibilidades de criação e que não se esgotam em si mesmas segundo Machado (2010).

De acordo com o segundo relatório trimestral feito pela P3, com relação ao desenvolvimento cognitivo/psicomotoro aluno A5 “vem sendo trabalhado através de jogos de encaixe, massinha, colagem e pintura. Ele apresenta muitas limitações relacionadas à sua deficiência, porém tem recebido atenção da agente de apoio em educação especial, contratada após o recesso escolar”.

## Deficiências Múltiplas

O conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou de comportamento social. No entanto, não é o somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas. (BRASIL, 2006b).

Para o aluno A5 com deficiência motora e intelectual é necessário ter muitos cuidados de ordem física (alimentação, locomoção, higiene- troca de fraldas e escovação) de ordem cognitiva (apoio nas atividades mais simples como pegar o giz de cera, a massinha, o livro infantil). Numa conversa com a professora P3 ela comentou que “não sabe como trabalhar os conteúdos com ele, pois ele não responde aos conteúdos e habilidades próprias do currículo da turma”.

Para o A4 diagnosticado com Transtorno Espectro do Autismo é importante o estabelecimento de uma rotina e para garantir o acesso ao currículo à importância de adaptações de materiais.

Para verificar se realmente a escola pesquisada realiza a inclusão de alunos com deficiência foi aplicado o questionário abaixo. Os percentuais relacionados a cada pergunta estão de acordo com o número de respostas das entrevistadas.

Tabela 3 – Acessibilidade no entorno e no ambiente escolar.

Acessibilidade	Sim	Não
1. Existe rampa de acesso a todas as salas e ambientes da escola para alunos em cadeira de rodas?	25%	75%
2. Existem calçadas nas ruas para auxiliar o transporte de alunos em cadeira de rodas.	-	100%
3. A carteira em termos de largura, altura e formato permite a aproximação e uso dos alunos em cadeira de rodas?	25%	75%
4. O quadro possui altura que permite seu alcance por crianças em cadeira de rodas?	-	100%
5. Há pelo menos uma mesa comunitária sem obstáculos, com pés e bancos fixos, que permite a aproximação de uma criança em cadeira de rodas?	37,5%	62,5%
6. O trocador é adequado para o tamanho e altura das crianças?	50%	50%
7. O piso do corredor é antiderrapante, regular e em boas condições?	25%	75%
8. O bebedouro possui altura livre para a aproximação de uma cadeira de rodas?	-	100%

Fonte: Elaboração própria das autoras deste documento a partir do Manual de Acessibilidade Espacial para escolas do Ministério da Educação- 2009.

Na análise das respostas com relação à acessibilidade pode-se perceber que para a grande maioria, na escola não existe acessibilidade adequada. Há de se destacar os itens 2, 4 e 8 que diz respeito a calçadas, altura do quadro e bebedouro para alunos cadeirantes, no sentido de uma atenção especial para

que se possam realizar as devidas adequações junto aos órgãos competentes.

Segundo Manzini (2004), o decreto 5.296, de 02 de dezembro de 2004, traz a seguinte definição de acessibilidade:

[...] condição para utilização, com segurança, total ou assistiva, dos espaços mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida.

Para Quaresma (2002) os principais problemas das instituições de ensino são: falta de acesso, circulação e adaptações nos sanitários, e que estes obstáculos arquitetônicos interferem diretamente na qualidade de vida dos alunos com deficiência.

Estudos têm mostrado que as principais barreiras relacionadas à escola seriam as concernentes às edificações e a utilização dos equipamentos escolares e aquelas referentes à comunicação e informação. Manzini (2008) afirma que é necessário ofertar às escolas as condições de acessibilidade em edificações, meios de comunicação e informação e recursos didáticos.

Para o cumprimento dessas demandas a Resolução n.º 27, de 02 de junho de 2011, no qual dispõe sobre a destinação de recursos financeiros às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal do Ensino Básico, que de antemão foram contemplados com salas de recursos multifuncionais no ano de 2009 e que se integrariam ao “Programa Escola Acessível” em 2011, dá respaldo para os alunos da educação especial, que estejam matriculados em classes comuns do ensino regular, terem o direito a acessibilidade em áreas comuns da escola, cadeiras de rodas, mobiliário e bebedouros acessíveis e tecnologia assistiva, para seu pleno desenvolvimento educacional.

Todas estas ações implementadas tem o intuito de diminuir as barreiras para a prática de uma educação inclusiva. É preciso que o atendimento aos alunos e alunas seja de qualidade principalmente na questão da acessibilidade.

Outra categoria a ser discutida e de fundamental importância são as práticas pedagógicas (Tabela 4) envolvendo os alunos com deficiência. Para Adiron (2010) o professor precisa criar estratégias pedagógicas para que cada um consiga aprender o que ele quer ensinar. A escola tem que ser de qualidade para todos os alunos, sem distinção.

Tabela 4 – Práticas Pedagógicas

Práticas Pedagógicas	Sim	Não
9. No seu planejamento você contempla atividades específicas ao aluno (a) com deficiência?	50%	50%
10. Você registra essas atividades no caderno de planejamento?	50%	50%
11. Você adapta as atividades de sala para os/as alun@s com deficiência?	75%	25%
12. Você tem objetivos claros para desenvolver as habilidades desse educando?	62,5%	37,5%
13. Percebe evolução no processo de ensino aprendizagem?	75%	25%
14. Você acredita no potencial do seu aluno?	100%	-
15. Tem apoio da escola em suas ações?	100%	-
16. Você procura estar informado sobre a inclusão?	100%	-

Fonte: Elaboração própria das autoras deste documento a partir de observações do cotidiano escolar.

A pesquisa neste aspecto mostra que das entrevistadas 75% declararam realizar práticas pedagógicas envolvendo os alunos com deficiência levando em conta suas condições físicas e cognitivas, potencialidades e individualidades.

Quanto ao planejamento de atividades que contemplem as especificidades dos alunos e o registro dessas atividades no caderno de plano (para posterior registro da avaliação dos seus progressos) 50% responderam que planejam e registram e 50% que não o fazem, levando a conclusão que se faz necessário investir na formação deste profissional tendo apoio de especialistas da área e até os próprios profissionais da escola que tenham conhecimento para isso.

No que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades desse educando o grupo pesquisado ficou dividido entre ter objetivos claros (62,5%) e não ter clareza (37,5%) no que se refere a realização de atividades que estimulem as capacidades de cada um, gerando dúvidas sobre a prática inclusiva.

Mesmo com os avanços nas políticas públicas em benefício de uma escola inclusiva, Mantoan (2004) afirma que a escola tem resistido a mudanças que

envolvem o estar com o outro, porque as situações que promovem esse desafio e mobilizam os educadores a mudar suas práticas e a entender as novas possibilidades educativas trazidas pela inclusão estão sendo constantemente neutralizadas por políticas educacionais, diretrizes, currículos, programas compensatórios.

Para Pontes (2008) é necessária uma qualificação dos profissionais, bem como a inserção nos currículos dos cursos de magistério e de pedagogia de uma disciplina que aborde as diferenças em sala de aula. A preocupação do professor deve ser de vislumbrar as dificuldades dos alunos (quaisquer que sejam eles) e não as suas deficiências, pois os alunos não precisam de diagnóstico. É preciso que se aborde, nos cursos de capacitação ou de aperfeiçoamento, uma mudança de postura frente às diferenças, mostrando que todos são partes integrantes do sistema educacional.

Segundo dados estatísticos dos 2,3 milhões de professores brasileiros apenas 55 mil se dedicam à Educação Especial (2,4%), 77,8% com formação específica na área e 47% lotados em escolas regulares (53% em escolas especiais). Esse panorama salienta a necessidade de um sistema educacional com alternativas que atendam os diversos graus de necessidades dos alunos.

Na pesquisa todas as entrevistadas acreditam no potencial do aluno procurando estar informadas sobre a inclusão tendo o apoio da escola em suas ações. Este é um dado importante de ser mantido, porém necessária maior investigação.

Tabela 5 – Atividades dirigidas

Atividades Dirigidas	Sim	Não
17. São desenvolvidas atividades no recesso que incluam os alunos com deficiência?	37,5%	62,5%
18. Existem brinquedos no parque que possam ser utilizados pelos alunos com deficiência?	25%	75%
19. No ambiente da biblioteca os livros podem ser alcançados por crianças menores ou de cadeiras de rodas?	100%	-
20. Na sala de informática tod@s os alunos com alguma deficiência participam das mesmas atividades?	50%	50%
21. Na quadra esportiva alunos com deficiência participam das mesmas atividades do grupo?	50%	50%

Fonte: Elaboração própria das autoras deste documento a partir de observações do cotidiano escolar.

Com relação às atividades dirigidas realizadas (Tabela 5) fora do contexto da sala regular mais da metade das entrevistadas declararam acreditar que a biblioteca é um espaço inclusivo de acesso a todos. Em contrapartida a metade das entrevistadas considera a sala de informática e a quadra esportiva pouco inclusiva nas atividades aos alunos com deficiência concluindo-se que se faz necessário observar com mais atenção as relações nestes espaços.

Após todas as reflexões referentes à inclusão dos alunos com deficiência no contexto escolar de uma escola no município de Itajaí é importante voltarmos ao questionamento inicial: A escola está sendo um espaço de inclusão? Para a autora e pesquisadora a escola para ser um espaço de inclusão se faz necessário que todos os envolvidos com o projeto pedagógico revejam seus papéis e atualizem seus conhecimentos e práticas, de modo que possam valorizar as diferenças sem desconhecer os direitos de todos os alunos à educação de qualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular continua sendo uma temática bastante discutida no contexto educacional atual. Pode-se perceber neste estudo que a escola não realiza a inclusão dos alunos com deficiência na sua totalidade, permitindo de certa forma, a formulação de uma proposta que reavaliar a maneira que a inclusão dos alunos com deficiência é pensada e realizada, utilizando como foco questões relacionadas à acessibilidade, a prática pedagógica desenvolvida junto aos alunos com alguma deficiência e os demais ambientes a que se tem acesso.

É possível e viável através de momentos de formação continuada na escola discutir a inclusão como garantia dos direitos dos alunos e alunas permitindo que cresçam, desenvolvam e participem das relações pedagógicas e sociais na escola e na sociedade. O acompanhamento do planejamento e registro com mais cautela sugerindo e elaborando em parceria com professores e agentes de apoio em educação especial novas maneiras de planejar e registrar o desenvolvimento e acompanhamento dos alunos com deficiência. A incorporação no Projeto Político Pedagógico com base em normas e leis, aspectos relativos à acessibilidade, as práticas pedagógicas e a outros ambientes de aprendizagem para que a inclusão desses alunos no contexto escolar seja de qualidade. A parceria da professora da sala Multifuncional no trabalho com as professoras regentes e agentes de apoio em educação especial na implementação e adaptação dos recursos pedagógicos no contexto educacional. A análise dos resultados da pesquisa relacionando às práticas pedagógicas excludentes e buscando propostas de inclusão através

da adaptação de recursos pedagógicos e do ambiente. E finalmente o trabalho conjunto de toda a equipe escolar no intuito de transformar a escola em um espaço de inclusão e respeito às diferenças.

Todos estes desafios são pertinentes a uma inclusão onde o objetivo principal é aceitar o outro como ele é, um ser humano comum, mas com especificidades que devem ser respeitadas. Cabe à escola compreender que todos os alunos têm ritmos de aprendizado diferentes. A escola tem que ser de qualidade para todos os alunos e alunas, sem distinção.

Sugestivamente, outras pesquisas envolvendo pais e mães de alunos e alunas com deficiência faz-se necessário desenvolver no intuito de verificar o que eles /elas entendem e esperam de uma escola inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, H. P. dos; ANDRADE, E.P. de; PEREIRA, M.R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. Revista Brasileira de Educação. v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

BOSCHI, S.R.M.S.da; Acessibilidade de Crianças Portadoras de Necessidades Especiais em escolas. In: CASTILHO-WEINERT, L. V.; FORTI-BELLANI, C. D. Fisioterapia em Neuropediatria. Omnipax Editora, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC, Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Manual de acessibilidade espacial para escola – O direito à escola acessível. MEC, Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC, Brasília, 2010.

DÍEZ, A. M. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, V-5, n.1, p.17, jan/jul.2010.

EMÍLIO, S.A. Grupos e Inclusão Escolar – Sobre laços, amarras e nós. Editora Paulus, 2015.

FIEGENBAUM, J. Acessibilidade no contexto escolar: tornando a inclusão possível. Porto Alegre, 2009.

ITAJAÍ, Secretaria Municipal de Educação - Centro Municipal de Educação Alternativa de Itajaí (CEMESPI). Instrução Normativa nº 03 de setembro de 2014. Itajaí, 2014

KAILER, P.G.L. da; O papel do pedagogo em relação à inclusão escolar. X ANPED SUL, Florianópolis, 2014.

LICHT, F.B; SILVEIRA N. Celebrando a Diversidade: Pessoas com Deficiência e Direito à Inclusão. São Paulo, 2010.

MANZINI, E. J. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. Educação Especial: Diálogo e Pluralidade. Porto Alegre: Ed. Mediação, p. 281-289, 2008.

MANZINI, E.J; MONTEIRO, A.P.H. Mudanças nas concepções do professor em relação a inclusão. Rev. Bras. Ed. Esp. v.14, n.1, p.35-52, Jan-Abr. 2008.

MACHADO, R. Salas de Recursos Multifuncionais Inclusão: Revista da Educação Especial. Brasília, v.5, n.1, p.58-63, jan./jul.2010.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? Coleção Cotidiano Escolar, Editora Moderna, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. O direito à diferença nas escolas – questões sobre inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. Revista do Centro de Educação, nº 23, 2004.

\_\_\_\_\_. Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. Linhas críticas, vol. 13, núm. 24, Universidade de Brasília, Brasil, 2007.

MIRANDA, T.G; GALVÃO F.T.A. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 491p, 2012.

OLIVEIRA; A.S de; LEITE;L.P. Construção de um Sistema Educacional Inclusivo: um desafio político pedagógico. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007.

RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. Inclusão: Revista da Educação Especial. Brasília, v.4, n.1, p.33-40, jan./jun.2008.

SIGNORELLI, M. C; MELO, T.R (Org). Diversidade, Inclusão e Saúde -Perspectivas Interdisciplinares de Ação. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2015.

SILVA, M.O. E da. Inclusão e formação docente. EccoS: Revista Científica. São Paulo, v.10, n.2,

julho/dezembro, 2008.

WERNECK, C. Sociedade Inclusiva: Quem cabe no seu todos? Rio de Janeiro: WVA Editora, 1999.

World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Linguísticos. Relatório Mundial sobre a deficiência. São Paulo: SEDPCD, 2012.

## **SOBRE AS AUTORAS:**

### **Roseti Schlindwein**

Supervisora Escolar da Prefeitura Municipal de Itajaí, Pedagoga com Habilitação em Supervisão Escolar pela Universidade do Vale do Itajaí. E-mail: rosetisup@gmail.com

### **Tainá Ribas Mélo**

Doutoranda em Atividade Física e Saúde pelo Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Comportamento Motor (UFPR). Especialista em Intervenção em Neuropediatria pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduada em Fisioterapia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Fisioterapeuta da Secretaria Municipal de Saúde da Prefeitura de Paranaguá. Docente do Curso de Fisioterapia da Uniandrade. Docente e tutora do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola/UFPR. Orientadora da pesquisa. E-mail: ribasmelo@gmail.com



**QUAL O CONCEITO  
DE GÊNERO NA  
PERSPECTIVA  
DOCENTE?**

*Paulo Sérgio Cabral; Silma Cortes da Costa Battezzatti*

# QUAL O CONCEITO DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DOCENTE?

Paulo Sérgio Cabral; Silma Cortes da Costa Battezzatti

98

## 1 INTRODUÇÃO

Observamos nas últimas décadas um aumento significativo da discussão e inclusão de temas transversais nos currículos escolares, principalmente em temas relacionados a sexualidade na adolescência. Este aumento de trabalhos nesta área da sexualidade nas escolas, em especial nas escolas públicas, aumentou devido à preocupação dos educadores com a alta incidência de gravidez na adolescência e o crescimento preocupante dos índices de contaminação de doenças sexualmente transmissível. Foi a partir da observação que surgiu uma dúvida: Nossos professores estão preparados para trabalhar este tema em sala de aula? Os conceitos básicos são de conhecimento dos professores? Pois, segundo Sayão (1997, p.101), são as(os) professoras(es) que poderão contribuir “para que seus alunos tenham uma visão positiva e responsável da sexualidade”, isto devido à relação de grande proximidade que professores e alunos mantêm no dia a dia do contexto escolar.

Diante de todo o quadro histórico e cultural, no qual a sexualidade passa a figurar como um tema de debate público, o governo viu a necessidade de lidar com a questão no âmbito da educação, sendo criado então a partir de 1998, os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (PCNs). Neste documento, a chamada Orientação Sexual passou a ser assumida pelo Governo Federal como um dos “temas transversais” – assunto que perpassa e que deve ser trabalhado por todas as disciplinas curriculares – que integram a programação pedagógica, a qual deve ser articulada com outras disciplinas e temas como ética, cidadania, saúde, meio ambiente e pluralidade cultural.

Recentemente, em especial nestes últimos anos, ouvimos falar muito sobre gênero e diversidade sexual, sendo que esta nova discussão ganhou espaço e força na sociedade e meio político, levando a questão do gênero para as escolas. Mas afinal, o que é gênero? Nossos professores sabem o qual o conceito de gênero?

Conforme o dicionário de Direitos Humanos, coordenado pela sub-procuradora Geral da República e professora da Universidade Federal de Brasília, Ela Wiecko Volkmer de Castilho, classifica o gênero palavra que começa a ser

utilizada nos anos 80 do século XX, pelas feministas americanas e inglesas, para explicar a desigualdade entre homens e mulheres concretizada em discriminação e opressão das mulheres. Nessa época, as investigações sobre a condição social das mulheres já apontavam uma forte desigualdade entre homens e mulheres, que tendia a aumentar conforme a classe social, raça, etnia e outras condições de vida. A desigualdade abarcava a esfera pública e privada. Na primeira, era visível nos salários menores do que o dos homens em serviços iguais e na pequena participação política. Na esfera privada, se evidenciava pela dupla moral sexual e na delegação de papéis domésticos.

A desigualdade era e ainda é justificada, por setores conservadores religiosos, científicos e políticos, pela diferença biológica entre homens e mulheres. Muitos educadores, religiosos e formadores de opiniões da nossa sociedade creem que as diferenças sociais são essenciais, naturais e inevitáveis.

O sexo é uma categoria biológica insuficiente para explicar os papéis sociais atribuídos ao homem e à mulher. “Gênero” veio como uma categoria de análise das ciências sociais para questionar a suposta essencialidade da diferença dos sexos, a ideia de que mulheres são passivas, emocionais e frágeis; homens são ativos, racionais e fortes. Na perspectiva de gênero, essas características são produto de uma situação histórico-cultural e política; as diferenças são produto de uma construção social. Portanto, não existe naturalmente o gênero masculino e feminino.

Ainda de acordo com Ela Wiecko, Gênero é uma categoria relacional do feminino e do masculino. Considera as diferenças biológicas entre os sexos, reconhece a desigualdade, mas não admite como justificativa para a violência, para a exclusão e para a desigualdade de oportunidades no trabalho, na educação e na política. É um modo de pensar que viabiliza a mudança nas relações sociais e, por consequência, nas relações de poder. É um instrumento para entender as relações sociais e, particularmente, as relações sociais entre mulheres e homens. Gênero tem a ver com feminismo, mas não é igual a mulher ou a feminismo. As relações de gênero podem ser estudadas a partir da identidade feminina e masculina. Gênero significa relações entre homens e mulheres. Uma análise de gênero pode se limitar a descrever essas relações. O feminismo vai além ao mostrar que essas relações são de poder e que produzem injustiça.

A expressão gênero vem, paulatinamente, se incorporando nos instrumentos normativos internacionais e na legislação dos países. No Brasil, foi introduzida na Convenção de Belém do Pará (Decreto n. 1.973, de 01/08/1996), para esclarecer o conceito de violência contra a mulher como qualquer ato ou conduta baseada no gênero. Não há definição de gênero, mas do contexto se infere o conceito de

relação de poder. Aparece também no Estatuto de Roma (Decreto n. 4.388, de 25/09/2002), com um significado mais restrito.

O Tribunal Penal Internacional, criado pelo Estatuto de Roma (2002), incorpora uma definição de gênero, o princípio da não-discriminação baseada em gênero, normas de procedimento e prova, proteção e participação em relação a vítimas e testemunhas de crimes de violência sexual, e criminaliza em nível internacional a violência sexual e de gênero.

O primeiro ponto notável é a introdução do conceito gênero em um instrumento legal internacional. De acordo com o art. 7º, item 3 do Estatuto de Roma, “entende-se que o termo “gênero” abrange os sexos masculino e feminino, dentro do contexto da sociedade, não lhe devendo ser atribuído qualquer outro significado”. É uma redação fruto de negociação intensa com o Vaticano e os países islâmicos, que reduzem o gênero a uma questão biológica. A expressão “dentro do contexto da sociedade” dá-lhe a perspectiva cultural necessária, embora de forma imprecisa e insuficiente. Com a criação, no Brasil, da Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres, em 2003, fortaleceu-se a perspectiva de gênero em todas as políticas públicas.

O conceito de gênero segue em construção. A identidade sexual, antes dicotômica que distinguia somente o masculino do feminino, ampliou-se para abranger homossexuais, lésbicas, transexuais, travestis etc., que não se identificam como homens ou mulheres. Hoje se sabe que o suposto sexo biológico e a identidade subjetiva nem sempre coincidem.

Uma das versões mais atuais do conceito de gênero, de Marta Lamas, alude a uma rede de inter-relações e interações sociais que se constroem a partir da divisão simbólica dos sexos. Lamas nega qualquer base biológica e mesmo cultural à noção de gênero. A seu ver, é uma lógica de pensamento, emoções e representação da subjetividade íntima das pessoas.

Assim, os processos singulares de constituição dos sujeitos ocorrem em meio às relações sociais mediadas semioticamente que, de forma dialética, são produzidas/produtoras pelos/dos sujeitos (Vygotski, 1995). A partir disso, buscou-se uma maneira de intervenção adequada a esses sujeitos, possibilitando que estes construíssem o conhecimento dos temas propostos, de forma que fossem vistos como ativos, conscientes de suas possibilidades e limites da sua atuação no contexto escolar.

O objetivo geral do presente estudo foi Analisar como os(as) professores(as) definem o conceito de Gênero na sua prática docente, afim de estimular o interesse dos participantes pelo tema e também à discussão sobre o conceito de gênero. Como objetivos específicos: identificar os diferentes conceitos de Gênero na perspectiva docente; reunir informações suficientes para identificar se há outros fatores determinantes na construção do conceito gênero; descrever os principais desafios que os professores encontram para trabalhar o conceito de gênero na sala de aula.

## 2 METODOLOGIA

Inicialmente, foi realizado um questionário com o intuito de verificar qual o conceito que os professores tinham sobre gênero. Bem como quais os conhecimentos que possuíam sobre sexualidade e quais eram as dificuldades enfrentadas para realizarem projetos voltados ao tema em sala de aula. Além disso, foi questionado também qual o interesse pelo tema, se é ou não pertinente debate-lo na escola.

O estudo exploratório ocorreu entre os meses de agosto e setembro com 25 professores da Escola Básica Gaspar da Costa Moraes, localizado no bairro Fazenda em Itajaí, Santa Catarina. A escola possui cerca de 35 professores em sala de aula, assim sendo, a pesquisa foi realizada com aproximadamente 70% dos professores.

Cada professor(a) recebeu um questionário com as seguintes questões: 1) Sua Idade. 2) Você sabe o que é Gênero? 3) Qual sua definição de gênero? 4) Você já trabalhou o tema Gênero em suas aulas? 5) Você considera importante discutir o tema Relação de Gênero nas aulas?

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com os questionários respondidos pode-se verificar o quanto os professores desconhecem ou possuem dúvidas relacionadas ao conceito gênero. Isto foi verificado a partir das respostas do questionário e principalmente com as falas dos pesquisados ao se depararem com as perguntas, o que reforça ainda mais o que pensam a respeito do tema. A maioria das respostas não foi considerada satisfatória em relação aos conceitos estabelecidos pelos teóricos estudados. Exemplos disso foram: "gênero é ser homem ou ser mulher", "sexualidade

biológica é o que define o gênero”, “Educação sexual é ensinar o tipo de sexo que cada um tem”, “gênero para mim é a opção que cada um faz”, “sexualidade ou gênero, cada um decide sobre a sua”. Podemos identificar, a partir destas respostas, insuficiências, equívocos e desconhecimento que nos levam a constatar a necessidade de se trabalhar melhor estas questões.

A mesma constatação quanto à falta da formação das(os) professoras(es) para trabalharem com o tema Gênero ocorreu com a análise das respostas. Neste estudo exploratório foi constatado que havia uma incoerência com as respostas que haviam dado no questionário sobre as dificuldades em trabalhar sobre o tema na escola. A princípio todas(os) responderam que não consideram um tema importante a ser tratado na escola.

Pudemos verificar que o trabalho com o tema sexualidade e gênero nas escolas ainda é revestido de polêmica, devido à multiplicidade de visões, crenças e valores dos professores. Mas esta multiplicidade de visões vai além do ambiente escolar, pais e sociedades também não chegam num consenso quanto aos conceitos e visões em torno do tema gênero. As dificuldades começam com a própria sexualidade destas(es) educadoras(es) que se sentem pouco à vontade para estabelecerem um diálogo franco com as(os) alunas(os) sobre determinados temas, tais como: o início da atividade sexual, orientação sexual entre outros temas que ainda são vistos como tabu.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, os conceitos acerca da sexualidade infantil – e a própria aceitação de sua existência –, apesar de provirem do início do século XX, ainda não são integralmente conhecidos e assimilados pela maioria das(os) educadoras(es) que trabalham com crianças. Muitos destes profissionais consideram as crianças como “assexuadas”, “puras” e “inocentes”, além de tratarem a manifestação da sexualidade destes sujeitos como algo “feio”, “sujo”, “pecaminoso”.

Neste sentido, acreditamos ser importante salientar, parafraseando Sayão (1997) que é, na realidade, desde o nascimento que ocorre a educação sexual, sendo que as primeiras noções e valores relacionados à sexualidade ocorrem predominantemente no contexto familiar, ainda que de forma não explícita.

O comportamento dos pais entre si, na relação com os filhos, no tipo de recomendações, nas expressões, gestos e proibições que estabelecem, tudo isso transmite os valores que a criança incorpora. O fato de a família possuir valores conservadores, liberais ou progressistas, professar alguma crença religiosa ou não, e a forma como o faz, determina em grande parte a educação das crianças. (Sayão, 1997, p.112).

Segundo esta mesma autora, é importante que a escola saiba reconhecer que cada família tem seus valores, que são transmitidos para os filhos, não cabendo à educação formal competir com a família nem ocupar o lugar dela. No entanto, a escola deve ter o seu papel claramente diferenciado e definido.

De acordo com Castro, Abramovay e Silva (2004) ocorre, entre os atores da escola, uma tendência forte de considerá-la como um lugar ideal para o trabalho com temas referentes à sexualidade, porém muitas propostas e ideias acabam ficando no plano da intenção ou de palestras. Estas últimas, enquanto atividade planejada ou trabalhos isolados, acabam por serem criticadas pela monotonia e falta de continuidade. O que também ocorre, muitas vezes, são apenas algumas conversas informais, sendo a sexualidade um tema tratado principalmente nas aulas de ciências, associando-se à constituição do corpo humano. Em relação à prevenção, de acordo com esta mesma autora, as falas nas escolas centram-se na maioria das vezes em cuidados biomédicos, sendo que os alunos reclamam que já estão saturados de terem ouvido por diversas vezes este discurso tornando o trabalho ineficiente.

A este respeito Bernardi (1985) citado por Dall'Alba (1998), discute a questão da escola promover uma falsa educação sexual que, em vez de trazer à luz as contradições do sistema, acaba contribuindo para a coisificação do sexo, na medida em que, por meio de seus programas educativos, apresenta uma imagem desagradável e distanciada da sexualidade, destituindo-a de todo o conteúdo emotivo, lúdico e gratificante. (Bernardi, 1985 citado por Dall'Alba, 1998, p. 180).

Barroso e Bruschini (1990) apontam também, o fato de muitas escolas focalizarem programas excessivamente biologizantes ou preventivos. Mediante este quadro, chamamos a atenção para a formação destas(es) professoras(es) de forma a permitir que a(o) educador(a) conduza as atividades de uma maneira mais dinâmica, aplicando estratégias diversas e que vão ao encontro das necessidades de seus alunos. Esta formação deve ser contínua e presente no dia-a-dia da escola.

Desta forma, como salienta Lorencini (1997, p. 94), Cumpre, ainda, dar oportunidade aos alunos de participar das atividades, problematizando os diferentes pontos de vista que eventualmente surjam durante as discussões, e, sobretudo, possibilitar que a sala de aula seja um ambiente de descontração onde os alunos se sintam a vontade para expressar suas opiniões com sinceridade e honestidade; em suma, um ambiente possível para a busca constante e renovada dos sentidos da sexualidade.

Para isso, cabe à(o) professor(a) criar um clima de confiança com os alunos,

sem fazer uso de juízos de valores, procurando estabelecer uma relação dialógica, de maneira a permitir que o(a) aluno(a) expresse sua angústia e se aproprie dos conhecimentos produzidos coletivamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa exploratória evidenciou a necessidade de trabalhar com métodos de ensino que contemplem o sujeito de forma mais plena, a partir de seu contexto, valores e de sua história, para que o conteúdo esteja mais próximo da sua realidade, assim havendo uma maior identificação com os mesmos.

É importante ressaltar que a pesquisa realizada não teve o intuito de culpar as(os) professoras(es) pela ineficiência e limitações com que a Educação Sexual tem se mostrado nas escolas, mas demonstrar a necessidade de capacitação destas(es) profissionais.

Portanto, visou problematizar e ampliar as possibilidades que as(os) professores e universitários de licenciatura possuem para trabalhar com o tema sexualidade, através de discussões da prática, dinâmicas e vivências, de acordo com o que propõem os PCNs: “A Orientação Sexual não-diretiva aqui proposta será circunscrita ao âmbito pedagógico e coletivo, não tendo, portanto caráter de aconselhamento individual de tipo psicoterapêutico” (Brasil, 1998, p. 83). É necessário fornecer informações relacionadas às diferentes temáticas, de forma a considerar a sexualidade em todas as suas dimensões (biológica, psíquica e sócio-cultural), constituindo um projeto educativo que “exerça uma ação integradora das experiências vividas pelo aluno e que inclua a sexualidade como algo ligado à vida, à saúde e ao bem-estar de cada criança ou jovem” (Sayão, 1997, p.114).

Portanto, é importante capacitar as(os) educadoras(es) para que possam trabalhar estes temas com as crianças e jovens de modo que eles consigam refletir sobre questões que fazem parte do seu cotidiano e tomarem decisões mais consistentes no sentido da condução da própria vida (Heller, 1992). Ademais, trata-se de oportunizar sua desnaturalização e a compreensão histórico-social da sexualidade e do gênero, levando em conta a complexidade dos mitos, valores e crenças que estão envolvidos nesta questão.

## REFERÊNCIAS

BARROSO, C.; BRUSCHINI, C. Sexo e Juventude: como discutir a sexualidade em casa e na escola. São Paulo: Cortez. 1990.

BARTLETT, Katharine. Gender and law. Boston: Little, Brown@ Company, 1993.

BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BIRMAN, Patrícia. Relações de gênero, possessão e sexualidade. Rio de Janeiro: Campus, 1999

BRASIL.(1998). Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MECSEF.

CASTRO M. G., Abramovay, M., & Silva L. B. (2004). Juventudes e sexualidade. Brasília: UNESCO Brasil.

COSTA, Albertina de Oliveira e BRUSCHINI, Cristina. Uma questão de gênero. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos/Fundação Carlos Chagas,1992.

DALLALBA, L. Educação Sexual da pessoa caracterizada como deficiente mental: construção da autonomia. Em: L. Biachetti & I. Freire. Um olhar sobre a diferença. Campinas: Papirus. 1998.

DE CASTILHO, Ela Wiecko Wolkmer. Dicionário de Direitos Humanos. Site: <http://escola.mpu.mp.br/dicionario/tiki-index.php?page=G%C3%AAnero>

DECRETO n. 1.973, de 01/08/1996. Convenção de Belém do Pará.

DECRETO n. 4.388, de 25/09/2002. Estatuto de Roma.

GEBARA, Ivone. Cultura e relações de gênero. São Paulo: CEPIS, 2002.

\_\_\_\_\_. Gênero e sexualidade: uma questão política. São Paulo:CEPIS, 2005.

HELLER, A. (1992). O cotidiano e a história. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

LORENCINI, A. Jr. (1997). Os sentidos da sexualidade: natureza, cultura e educação. Em: J. G. Aquino. Sexualidade na escola – alternativas teóricas e práticas (pp. 87-95).São Paulo: Summus.

PINHO, Leda de Oliveira. Princípio da igualdade: investigação na perspectiva de gênero. Sérgio Fabris: Porto Alegre, 2005.

REVISTA SOCIEDADE E ESTADO. Feminismos e Gênero. Brasília: UNB, v. XII, n. 2, jul./dez. 1997

SAFFIOTI, Heleieth. A mulher na sociedade de classes: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.

\_\_\_, ALMEIDA, Suely Souza de. Violência de gênero: poder e impotência. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SAYÃO, R. (1997). Saber o sexo? Os problemas da informação sexual e o papel da escola. Em: J. G.. Aquino. Sexualidade na escola – alternativas teóricas e práticas (pp. 97-105). São Paulo: Summus.

SAYÃO, Y. (1997). Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. Em: J. G. Aquino. Sexualidade na escola – alternativas teóricas e práticas (pp.107-117). São Paulo: Summus,.

VYGOTSKI, L. S. (1995). Obras escogidas. Madrid: Visor.

**SOBRE OS AUTORES:****Paulo Sérgio Cabral**

Graduação em Geografia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2011). Aluno do curso de Pós-Graduação Latu Sensu em Gênero e Diversidade da UFPR.

**Silma Cortes da Costa Battezzatti**

Docente na UFPR/Setor Litoral Graduação e Pós graduação presencial e a distância. Experiência na Educação Básica e Educação a Distância. Possui Doutorado em Comunicação Social. Orientadora da pesquisa. E-mail: silmaufpr@gmail.com



# ***TRANSEXUALIDADE E AS FERIDAS DA HETERONORMATIVIDADE***

*Shaiani Aragão Valle; Tainá Ribas Mélo*

# TRANSEXUALIDADE E AS FERIDAS DA HETERONORMATIVIDADE

Shaiani Aragão Valle; Tainá Ribas Mélo

110

## 1 INTRODUÇÃO

Os discursos sobre sexualidade estão cada vez mais presentes na sociedade contemporânea, contudo, não é um dispositivo recente, tampouco inovador. Permeia as práticas sociais de diversas formas, pela vestimenta, pelos tratamentos interpessoais, por meio de um discurso velado, traduzindo proibições e tabus, revestidos de relações de poder intrínsecas, disseminando “verdades” que ao longo do tempo foram sendo expostas e produzindo desconstruções de padrões já disseminados.

Conforme Foucault, a sexualidade desenvolve-se na história, em meio a um jogo de estratégias e manobras, ou seja, jogos de verdade, na imanência de complexas relações de poder (FOUCAULT, 2012). Pois, para o autor, o poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente. Não deve ser visto como um processo global e centralizado de dominação que se exerceria em diversos setores da vida social, mas sim, que funciona como uma rede de dispositivos ou mecanismos que atravessam toda a sociedade e do qual nada nem ninguém escapa (MACHADO, 1979).

A ideia dos dispositivos de controle é um dos elementos centrais da obra de Foucault. Seus estudos voltados para a passagem da soberania ao biopoder (o poder sobre a vida) e a consolidação das sociedades disciplinares revelam numerosos assujeitamentos (submissão dos sujeitos às normas).

Com fundamento nos estudos de sexualidade, e especialmente nas relações de poder acerca da disciplina do corpo, verifica-se o quanto a heteronormatividade é praticada socialmente como um padrão de sexualidade que regula o modo como a sociedade ocidental está organizada (BUTLER, 2002).

A heterossexualidade é a norma, a norma que estabelece o heterossexual como padrão, neste contexto, todos os sujeitos que não se enquadram nos padrões heteronormativos enraizados socialmente, acabam segregados, como por exemplo, os transexuais, que são objeto de estudo desta pesquisa.

Transexuais, são as pessoas que ao nascer são identificadas biologicamente com um gênero, contudo se identificam e se enquadram no gênero oposto. Ou

seja, o sujeito nasce e é identificado com o sexo masculino, porém se identifica com o sexo feminino. Independente de realizar cirurgia para efetuar a mudança de sexo. A identificação com o sexo oposto ao qual foi identificado é o suficiente para caracterizar a transexualidade.

Os objetivos propostos na pesquisa são: conceituar transexualidade; problematizar a hegemonia da heteronormatividade à luz das questões colocadas pela transexualidade; e por fim, discutir as possíveis dificuldades enfrentadas por transexuais a partir dos seus relatos.

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa parte de uma abordagem foucaultiana, estruturando-se sob a perspectiva metodológica das teorias pós-críticas. Esta perspectiva teórica não está centrada na busca por respostas ou resoluções para o que as coisas de fato são, e se preocupa mais em compreender e problematizar processos por meio dos quais significados e saberes específicos são produzidos, no contexto de determinadas redes de poder, com certas consequências para determinados indivíduos e/ou grupos (MEYER, 2014).

As abordagens teóricas pós-críticas tais como, pós-estruturalismo, estudos culturais, estudos de gênero, estudos étnicos e raciais, estudos *queer*, entre outras, tencionaram o campo das teorizações educacionais através da problematização de conceitos como: sujeito, linguagem, verdade e poder, dentre outros, problematizando assim, as formas pelas quais entendemos, organizamos e vivemos o que chamamos de realidade.

Dentre as metodologias utilizadas em pesquisas pós-críticas, destaca-se metodologia *queer*, no qual a presente pesquisa se fundamenta. Utilizando-se conceitos de autores como Michel Foucault e Judith Butler, precursores nos estudos relacionados à teoria *queer*.

De acordo com Louro (2004, p. 38) "*queer* pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário", entretanto, para Miskolci, a intenção é conferir um novo significado ao termo, passando a entender *queer* como uma prática de vida que se coloca contra as normas socialmente aceitas.

A metodologia *queer* tem sido discutida e apresentada como aquela que subverte rígidos padrões relacionados à elaboração de pesquisas científicas, sendo entendida por muitos teóricos como um modo de fazer pesquisa que

assume por vezes uma postura questionadora do que é aceito e válido como método e procedimento científico, sendo que os modos *queer* de fazer pesquisa passaram a ser pensados e discutidos por acadêmicos que se utilizavam desses estudos como base teórica de suas pesquisas (PARAÍSO, 2012).

No que se refere ao surgimento da metodologia supramencionada, Miskolci (2009, p. 152), assevera que:

Teórica e metodologicamente, os estudos *queer* surgiram do encontro entre uma corrente da Filosofia e dos Estudos Culturais norte-americanos com o pós-estruturalismo francês, que problematizou concepções clássicas de sujeito, identidade, agência e identificação.

Vale destacar que os estudos *queer* surgiram nos anos de 1980 alinhados às lutas sociais dos movimentos gays e lésbicos, os quais contestavam a fixação das identidades sexuais e de gênero, e, ainda, os discursos pautados na heteronormatividade como regulatórios das relações entre homens e mulheres.

Miskolci (2007) certifica que pesquisas realizadas a partir da perspectiva *queer*, utilizam-se de procedimentos que visam desconstruir os objetos de análise e desnaturalizar concepções fixas sobre corpos e sujeitos.

Para elaborar a pesquisa, foram realizados questionários com duas questões abertas sobre transexualidade. O primeiro questionamento solicita o conceito pessoal de transexualidade e o segundo questiona quais as maiores dificuldades que um transexual encontra na sociedade.

Por escolha da pesquisadora, e para evitar constrangimentos ao abordar os sujeitos, não foram escolhidas nenhuma instituição ou estabelecimento específico para selecionar os participantes da pesquisa, e sim, sujeitos que demonstraram interesse em responder os questionamentos, sendo localizados por meio de redes sociais.

Ao todo foram enviados 14 questionários e todos os sujeitos se comprometeram a responder e entregar. Entretanto, destes, somente 10 retornaram. Sendo que, dos questionários que retornaram, apenas um deles realizou a transição do sexo feminino para o sexo masculino.

Com profissões variadas e faixa etária entre 19 e 27 anos, os sujeitos são de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo e Mato Grosso do Sul, todos brasileiros.

Observou-se que todos os sujeitos possuem perfis em redes sociais e grande parte, atuam com militância no intuito de buscar espaços em que possam expressar seus ideais, evidenciar a visibilidade trans, divulgando informações a respeito de transexuais e lutando por seus direitos.

Para manter a privacidade dos sujeitos e melhor compreensão dos relatos, doravante, serão identificados como S1 (sujeito 01), S2 (sujeito 02) e assim sucessivamente.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 1953 o médico alemão Harry Benjamin descreveu a transexualidade como “a plena convicção por parte de um indivíduo de determinado sexo de pertencer ao sexo oposto, e o comportamento visando realizar essa convicção” (BENJAMIN, 1999, p. 10).

Verifica-se que mesmo após tantas décadas, o conceito não sofreu alterações significativas, pois, os sujeitos desta pesquisa responderam de maneira semelhante ao conceito elucidado pelo médico.

*“Transexual trata-se de uma pessoa que nasce com um determinado sexo, porém, se identifica com outro”, assegura S4. De maneira simplificada o S3 afirma que “Transexualidade é a não identificação com o gênero apontado no nascimento”.*

Em outras palavras o S8 ratifica que *“Transexualidade é nascer no corpo errado, ter a mente, os pensamentos, o jeito de ser, do sexo oposto do corpo. O corpo é só o corpo, o que vale a maneira de pensar [...]”,* afirmando ainda que somente o corpo não é o suficiente para identificar o indivíduo.

O S6 vai além do que foi perguntado, sustentando que o gênero difere da orientação sexual: *“Transexualidade é quando você não se sente bem com seu gênero diante da sociedade. Diferente de sexualidade, que é por quem você se atrai. O transexual adequa sua vida para ser visto como realmente é e como realmente se vê”.*

Cabe ressaltar que, o transexual não necessita realizar nenhum procedimento cirúrgico, realizar tratamentos estéticos ou hormonais para ser considerado um transexual. É suficiente que o indivíduo se identifique com o gênero oposto ao qual foi designado ao nascer. Diferente do sexo biológico pelo

qual foi identificado.

Relevante salientar que a identificação de gênero não deve ser confundida com orientação sexual, podendo ser heterossexual (sente atração pelo sexo oposto), homossexual (sente atração por indivíduos do mesmo sexo), ou bissexual (sente atração por ambos os sexos).

114

Merece atenção também a conceituação do S9, ao afirmar que:

“É quando a pessoa nasce com o sexo oposto ao qual ela se identifica. E com a ajuda dos hormônios vai transformando seu corpo até conseguir chegar ao gênero ao qual ela se identifica. Daí surge a transexualidade, a mudança de sexo - a mudança da qual a pessoa se sujeita para transformar o sexo nascido biologicamente. É nascer no corpo errado. É uma mulher presa num corpo de homem ou vice-versa. A transexualidade é tentar aperfeiçoar seu corpo com a sua alma e juntar para poder trazer a paz de espírito.”

A compreensão de S9 desloca um pouco, talvez até de forma problemática a conceituação de transexualidade e denota até mesmo ausência de informação, visto que, diversas alterações, modificações podem ser realizadas no corpo do indivíduo, como tratamentos hormonais, estéticos, cirúrgicos para identificar-se com outro gênero. Entretanto, eles não são condição para definir um transexual. Se for considerar desta forma, a definição excluiria todos os indivíduos que por medo, dúvida, falta de recursos financeiros ou técnicos ou até mesmo por convicção pessoal, não efetuam alteração no seu corpo. Embora os procedimentos mencionados por S9 sejam comumente utilizados, não são a causa nem propriamente o parâmetro para definir a transexualidade.

A socióloga Berenice Bento que realizou pesquisas sobre o dispositivo da sexualidade (conceito de Michel Foucault), defende que a transexualidade não tem absolutamente nada a ver com a sexualidade. Com fundamento em suas pesquisas, ratifica que algumas pessoas transexuais querem fazer a cirurgia, outras não querem. Mas existe uma questão central que unifica o discurso das pessoas transexuais: a luta pelo reconhecimento e pela mudança dos documentos. Muitas pessoas dizem que a genitália não é o problema, o problema é quando não possuem os documentos que a reconheçam (BENTO, 2010).

De acordo com a autora, discutir transexualidade nos remete a discutir identidade de gênero deslocada da biologia porque são pessoas que têm todas as genitálias normais, toda a estrutura biológica, cromossomos absolutamente

normais e, no entanto, não se reconhecem no corpo. E, nesse sentido, a genitália é apenas uma das partes do corpo.

Com exceção de S9, que incluiu as mudanças do corpo à definição de transexualidade, expressando com suas palavras conceituação de transexualidade, pensam-na como uma inadequação entre o modo como se sentem e o modo como são reconhecidos pelos outros na aparência de seu corpo, no que tange a seu sexo. Esta definição se mantém ainda próxima da definição à fornecida por Harry Benjamim, no século passado.

No que tange ao segundo questionamento, sobre as dificuldades encontradas por um transexual na sociedade, verifica-se que há questões semelhantes vividas por eles, segundo seus relatos.

S3 assinala que esses fatores dependem da realidade social de cada transexual, porém, acredita que entre as maiores dificuldades estão:

[...] a aceitação da família, a condição financeira, a educação, e muitas outras coisas podem ser fatores que contribuem e muito para as dificuldades ou não dificuldades de uma criança, adolescente, adulta transexual. Mas, na escola, no trabalho e na universidade é, acima de tudo, principalmente os relacionamentos interpessoais.

O S1 apresenta ainda mais entraves para um transexual, afirmando que existem diversas outras dificuldades:

[...] a exclusão social; a dificuldade em conseguir um tratamento adequado e gratuito para se fazer a transição; a dificuldade financeira que a pessoa transexual encontra, pois é rejeitada do mercado de trabalho e muitas vezes da vida escolar o que os fazem entrar na vida de prostituição e/ou drogas; a não aceitação e violência física, psicológica e moral que transgêneros enfrentam no cotidiano é uma das maiores dificuldades. Transexuais são vistos pela sociedade como aberrações. São considerados como o limbo da sociedade. O nome social e a aceitação nos banheiros públicos também são dificuldades importantes que nós transexuais passamos.

Nos relatos acima, se evidencia que hoje o tema da transexualidade é uma questão social relevante, que requer a atenção do Estado e dos agentes públicos. Verifica-se questões como as dificuldades financeiras, para poder realizar

tratamento hormonal e até mesmo realizar a cirurgia de transição de sexo, contudo, a falta de recursos implica também em recorrer à prostituição e essa exposição fragilizada engendra preconceito e diversos tipos de violências. Vê-se que a dificuldade em conseguir atuar no mercado de trabalho, também aparece.

Também questões afetivas, como exclusão e não aceitação, inviabilizando ou dificultando as relações interpessoais, são experiências cotidianas para os transexuais, conforme se evidencia na fala de S3. Para ela, mais que as relações interpessoais, a maior dificuldade são as relações afetivas – amorosas, assinalando até mesmo solidão:

A grande questão é que a mulher trans não é opção para um relacionamento sério porque o entorno ridiculariza pessoas que se relacionam com pessoas trans. Assim, a solidão da mulher trans é ainda um tema muito forte. O trabalho, os estudos e a aceitação social também possuem grande relevância nas dificuldades enfrentadas pelas pessoas trans [...].

No relato de S4, volta a aparecer questões relacionadas à discriminação, ausência de respeito e violência: *“Não respeitam a identidade de gênero. Fazem perguntas indelicadas. No caso de trans mulheres as vezes são até agredidas fisicamente”*.

Assim como outros sujeitos, S9 acentua as dificuldades relacionadas à discriminação:

A maior dificuldade e a mais comum é quando as pessoas ignoram ou discriminam às pessoas que são trans por falta de informação ou conhecimento usando de argumentos que não procede com o assunto de como é ser transexual. Por isso dar visibilidade a causa trans é extremamente importante, pois não é uma escolha e muito menos uma doença. É preciso conhecimento e respeito para acabar com o preconceito que aflige pessoas transgêneros/transexuais.

O relato de S9 revela a importância da visibilidade trans e da informação/conhecimento, justamente para aumentar a tolerância, o respeito e a não-discriminação.

S10 exterioriza dificuldades em situações cotidianas que superficialmente parecem corriqueiras, contudo, refletem sérias vicissitudes a serem enfrentadas.

[...] o medo de perder amigos e familiares, de andar na rua, de não conseguir emprego ou uma vaga na universidade, de não ter os mesmos direitos, a dificuldade em usar banheiros públicos, de comprar roupas e não saber em que lado deve ir fazer a prova da roupa, ser tratado pelo gênero errado, não ser respeitado, correr o risco de ser privado de entrar em alguns lugares, de mostrar afeto em público, de ser taxado como um jovem que não sabe o que quer e que isso vai passar, “que é só rezar que Deus vai colocar sua cabeça no lugar”.

Além de trazer à baila questões que não haviam sido comentadas, como o anseio de não conseguir uma vaga na universidade, em que provador provar as roupas, qual banheiro público usar, retoma ainda questões ligadas à ausência de respeito e à discriminação, que foram reiteradamente comentadas.

S3 expressa em seus relatos um entrave crucial ao frequentar a escola, universidade, etc., e acentua a dificuldade ao frequentar o banheiro:

[...] O problema é a relação interpessoal que essa aluna tem com os professores e os alunos de forma geral, desde as amigas, desde a forma como ela é tratada e vista em sala de aula, desde a forma como ela se sente a vontade para participar ou se manifestar e sobre os direitos que ela tem em que contribuem para isso, como: o nome social é tudo para uma transexual na escola, não tem nada mais essencial do que ter o nome social na chamada, ser tratada com o nome e o gênero social dela, no feminino, com direito a ter caderno rosa, mochila rosa, personalidade própria, como qualquer outra menina, e a usar o banheiro feminino é óbvio. Você tem a mínima idéia de o quão difícil é para uma transexual usar o banheiro masculino? O quão aterrorizante isso se torna depois de experiências ruins lá dentro? Depois de ter sido ridicularizada pelos alunos do sexo masculino que usam o banheiro e que desmoralizaram completamente ela e riram por usar vestido e ao mesmo tempo o banheiro dos meninos? A dificuldade é por demais, é demais, no psicológico de uma menina dessas, de ir lá e usar o banheiro masculino na frente de todo mundo como se estivesse escrito na testa delas: Eu sou “anormal”, eu sou “viadinho” mesmo, eu sou “menino” e uso roupas de menininha.

O relato de S3 denota enfaticamente a dificuldade de um transexual ao frequentar a escola e principalmente o banheiro. Em entrevista informal, entre

lágrimas, o S3 ratificou que, quando ainda ia à escola, decidiu não ir mais ao banheiro. A escola que frequentava tinha carga horária no período matutino e vespertino, logo, por diversas vezes ficava grande parte do dia sem realizar atividades fisiológicas essenciais ao funcionamento do organismo, o que desencadeou problemas de intestino e infecção urinária crônica.

De acordo com as respostas colhidas nos questionários realizados, constata-se que os transexuais, sentem dificuldade em se “encaixar” nessa sociedade heteronormativa.

Para explicitar a noção de heteronormatividade em nossa sociedade recorreremos aos trabalhos de Michel Foucault sobre o dispositivo da sexualidade. Segundo ele, são mecanismos sociais, políticos, as formas de saber e de poder que constituem mecanismos discursivos que produzem verdade sobre a sexualidade. A sexualidade é um dispositivo social, pois, ela é uma referência fundamental no processo de produção da verdade e da subjetividade dos indivíduos na atualidade.

Foucault denomina de “dispositivos de sexualidade” todos os discursos e as práticas que proliferaram ao redor do corpo e de seus prazeres. Foi o dispositivo da sexualidade que instaurou o regime da heterossexualidade compulsória em todos os âmbitos da nossa vida (2012). A heterossexualidade compulsória ou heteronormatividade é o conceito a partir do qual Judith Butler (1999) analisou as relações de poder entre homens e mulheres e entre homossexualidade e heterossexualidade, demonstrando a construção do dispositivo da sexualidade como marcado pela norma heterossexual (CÉSAR, 2009).

Segundo Foucault (1984), podemos compreender que, no que se refere à análise do que se exprime sobre o discurso do sexo, o desenvolvimento histórico do século XIX é abalizado também pelo controle. Ao pontuar e identificar esse século como momento precursor da sexualidade, não significa que Foucault queira nos evidenciar somente uma origem ou um nascimento de onde e quando começou as investidas no campo da sexualidade, mas, sobretudo, nos parece que seu objetivo é mais profundo, Foucault investiga o que subjaz a estrutura de como conhecemos e vivemos a sexualidade.

Foucault nos instiga a compreender uma maneira diferente de se ponderar a sexualidade, em seus deslocamentos e contextualização históricos, seja da propagação ou da repressão dos discursos, considerando sua correlação com o poder. Desta forma, ao explorar a sexualidade enquanto objeto histórico Foucault constata e assinala, que se existe o discurso da sexualidade e, por conseguinte disposição das suas práticas é porque estes foram possibilitados e

construídos, pelas relações desiguais do poder (1984).

O autor assevera que foi o próprio poder que impeliu essa proliferação de discursos, através de instituições como a igreja, escola, família e consultório médico. Essas mesmas instituições não visavam proibir ou reduzir a prática sexual; visavam o controle do indivíduo e da população. São as práticas destas instituições que definem e legitimam o que se inscreve, o que se relata, o que se diz, e também, o que nos é velado e proibido, quando o assunto é o sexo em seu discurso e enunciado.

A delimitação de espaços para corpos e sexualidades fora da norma são processos que, para Louro (2004), reforçam a norma e o funcionamento do dispositivo da sexualidade. Pois, as normas sexuais são fundamentais na construção das formas de poder em nossa sociedade. Os desviantes são produzidos enquanto categoria pela mesma estratégia que os pune constantemente.

Os desviantes são os que não se enquadram, não se encaixam no paradigma da sociedade disciplinadora e normativa. Nesta esfera, desde uma perspectiva que enfatiza o caráter produtivo da linguagem dos discursos, há a problematização de um padrão de sexualidade que regula o modo como a sociedade ocidental está organizada: a heteronormatividade.

A Heteronormatividade, enfatizando o que já foi mencionado nesta pesquisa, é o termo usado para designar o dispositivo histórico da sexualidade que interpela, produz e molda todos os corpos, todos os prazeres e todas as pessoas a organizarem-se e a viverem de acordo com o modelo de sexualidade e, conseqüentemente, de gênero dominante socialmente, isto é, a heterossexualidade, como o modelo “coerente”, “superior”, “natural” e “normal” de sexualidade.

Assim, diante dos relatos, e ancorados no referencial teórico, é possível compreender, que grande parte dos indivíduos transexuais sentem-se discriminados e excluídos da sociedade heteronormativa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Face aos resultados da pesquisa, ressalta-se que, partindo da análise das respostas assinaladas pelos sujeitos, constatou-se que grande parte desses indivíduos denota dificuldades de se enquadrar no paradigma da sociedade disciplinadora e normativa, sendo considerados desviantes, os que não se encaixam nos padrões heteronormativos, modelo socialmente aceito.

Salienta-se também que alguns dos sujeitos enfatizaram as dificuldades em frequentar a escola, em função do preconceito, das piadas, do constrangimento diário, do desafio ao utilizar o banheiro, entre outros percalços.

Ressalta-se a importância que pesquisas desta natureza, possam engendrar debates em ambientes escolares e sociais, contribuindo para a redução da intolerância e o aumento da aceitação da diversidade.

Consubstanciada nas palavras de Berenice Bento (2010), extrai-se que é preciso pensar no que significam as dores do sujeito, seu sofrimento. Eles têm capacidade de decidir sobre o que querem sobre seus corpos e suas vidas. É preciso mudar o foco de uma concepção autoritária. É necessário criar considerável esforço para cicatrizar essas feridas heteronormativas que latejam na pele de indivíduos transexuais.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Harry. *The Transsexual Phenomenon*. Düsseldorf: Symposium Publishing, 1999.

BENTO, Berenice. Gênero: uma categoria cultural ou diagnóstica? In: ARILHA, Margareth et al. *Transexualidade, travestilidade e direito à saúde*. São Paulo: CCR, 2010.

BUTLER, Judith. *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Madrid: Ediciones Cátedra-Universitat de València-Instituto de la Mujer, 2001.

BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós, 2002.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia". *Educ. rev.* n. 35 Curitiba, 2009.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: A vontade de saber*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 3: O cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

LOURO, Guacira Lopes. *Heteronormatividade e Homofobia*. In: Rogério Junqueira. (Org.).

Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2009.

LOURO, G. L. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACHADO, Roberto. "Por uma Genealogia do Poder". In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. Sociologias, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Questão das Diferenças: por uma analítica da normalização. In: Congresso de Leitura do Brasil, 16. Campinas, 2007. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/prog\\_pdf/prog03\\_01.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog03_01.pdf)> Acesso em: 11 jan. 2016.

PARAÍSO, Marlucy. (Org.) Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

### **SOBRE AS AUTORAS:**

#### **Shaiani Aragão Valle**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – FURB – SC. Possui graduação em Direito pela Universidade do Vale do Itajaí (2007). Especialização em Mídias na Educação, pelo Instituto Federal de Santa Catarina e especialização em Gênero e Diversidade na Escola, pela UFPR. Atualmente atuando principalmente na área Ciências Sociais e Humanas. Está cursando o quarto período de Ciência Sociais - Licenciatura, na Universidade Luterana do Brasil. Atuou como docente na rede pública estadual de ensino, no Estado de Santa Catarina, de 2008 a 2014. E-mail: shaivalle@gmail.com

#### **Tainá Ribas Mélo**

Doutoranda em Atividade Física e Saúde pelo Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Comportamento Motor (UFPR). Especialista em Intervenção em Neuropediatria pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduada em Fisioterapia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Fisioterapeuta da Secretaria Municipal de Saúde da Prefeitura de Paranaguá. Docente do Curso de Fisioterapia da Uniandrade. Docente e tutora do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola/UFPR. Orientadora da pesquisa. E-mail: ribasmelo@gmail.com



**“QUAL É O PENTE QUE  
TE PENTEIA?”:  
UMA ANÁLISE SOBRE O  
CABELO AFRO E O SEU  
REFLEXO NA VIDA DE  
MENINAS ENTRE 11 E 15  
ANOS DE IDADE**

*Sandra Lee de Souza Felício; Tainá Ribas Mélo; Elisiani Vitória Tiepolo*

# “QUAL É O PENTE QUE TE PENTEIA?”

## UMA ANÁLISE SOBRE O CABELO AFRO E O SEU REFLEXO NA VIDA DE MENINAS ENTRE 11 E 15 ANOS DE IDADE

Sandra Lee de Souza Felício; Tainá Ribas Mélo; Elisiani Vitória Tiepolo

### INTRODUÇÃO

O título “*Qual é o pente que te penteia*”, da música que é uma marchinha de carnaval, a qual apresenta estrofe “*Nêga do cabelo duro, qual é o pente que te penteia*”, cantada por Elis Regina e outros renomados cantores, inspirou o título dessa pesquisa por trazer o seu tema central.

O presente estudo diz respeito à questão da formação de identidade das alunas sobre a descendência africana na população brasileira, além da inserção do estudo sobre a memória da cultura afro nas instituições, por meio da análise de símbolos como o **cabelo** que a representa e caracteriza, e, por vezes, é associado a estereótipos e preconceito, como se pode perceber no próprio verso citado.

Ao longo da história, o cabelo foi marcado por diferentes representações e significados, de pureza a poder, linguagem e vaidade... identidade! (QUINTÃO, 2013).

Para Paim e Pereira (2011) a aparência física apresenta representação marcante na formação e no desenvolvimento dos estereótipos, os quais são originados por: consenso de uma maioria, uma tentativa de homogeneidade para os considerados “iguais” e distintividade para os “diferentes”, e uma saliência, ou seja, uma forma mais evidente de uma determinada característica. Como os estereótipos influenciam o processamento de informações, pode-se esperar também que altere até mesmo o comportamento interpessoal (PAIM; PEREIRA, 2011), o que, no processo de formação do ser humano, como é a fase da adolescência, pode apresentar repercussões futuras (PIZA, 2005). A adolescência representa também o momento em que jovens negras percebem a discriminação que vivenciam (PIZA, 2005) sendo o ambiente escolar propício à investigação e discussão.

Para compreensão do estereótipo, primeiramente será abordada sobre a evolução da identidade afro, sua história.

É de conhecimento que os negros/negras chegaram ao Brasil por volta do século XV, trazidos pelos portugueses. A data exata que eles pisaram em terras brasileiras, isso está longe de se saber, mas a teoria adotada para a maioria dos historiadores é de que os negros/as trazidos continente africano foram desembarcados na terra que hoje se conhece pelo Estado da Bahia (MOURA,2004).

Os negros/negras que aqui chegaram eram destinados somente para a mão de obra escrava e eram tidos como mercadoria de valor, o centro do sistema econômico. As mulheres, muitas delas, eram violentadas sexualmente pelos seus amos e desta relação surgiram os mestiços, denominados dessa forma pelos portugueses, como forma de justificar os filhos que eles tinham com as escravas (MOURA, 2004).

Os/as escravos/as não possuíam, sequer, condições dignas de um ser humano, eram severamente castigados, em alguns casos, os levavam até a morte. Mas, isso teve seu fim com a Lei Áurea, por volta de 1888, assinada pela Princesa Isabel.

A abolição no Brasil não livrou os ex-escravos e/ou afro-brasileiros (que já eram livres antes mesmo de abolição em 13 de maio de 1888) da discriminação racial e das consequências nefastas desta, como a exclusão social e a miséria. A discriminação racial que estava submetida na escravidão emerge, após a abolição, transpondo-se ao primeiro plano de opressão contra os negros. Mais do que isso, ela passou a ser um dos determinantes do destino social, econômico, político e cultural dos afro-brasileiros (HANSENBALF, 1979, citado por SANTOS, 2005,p.21).

A diversidade entre negros/as e brancos/as também era vista na igreja, em representações em que a cor preta seria a cor do pecado, da maldição, e a cor branca, a cor da pureza. O cabelo liso, associado ao ideal, refinado e bom, enquanto o cabelo afro, crespo, é relacionado ao conceito de “cabelo ruim” (QUINTÃO, 2013).

Desde então, os negros/as que já não serviam aos seus senhores, eram tidos como pessoas amaldiçoadas, sendo excluídos do meio social. Santos (2002, p.97-98) pondera acerca do assunto:

E de que valeria dar aos negros direitos, os quais não saberiam usar? É preciso mudar lentamente a sociedade, escravos e feitores para que se possa exercer adequadamente deveres e direitos. Não é a liberdade que pode transformar o escravo em cidadão útil. Se os anos de cativo, junto aos senhores preocupados em transmitir aos seus escravos noções morais, não foram capazes de transformá-los, se nem os castigos corporais puderam fazê-lo por que o poderia a liberdade

Toda essa condição em que os negros/as viveram fez com que essa população fosse marginalizada; contudo, movimentos foram realizados para que essa história fosse convertida em um cenário positivo:

[...]a condição inicialmente escrava dos primeiros (os negros) e as consequências sócio-históricas a ela vinculadas contribuíram para acentuar a diferença que fundamentam a discriminação, mas o complexo processo de miscigenação aqui efetivado teceu o véu que pretende disfarçar o preconceito e que precisa permanentemente denunciado [...].

Entre os anos de 80 e 90, os movimentos sociais em face de identidade negra criam forças. Foram levantados dados, nos quais ficaram evidentes o crescimento na estratificação social, ou seja, negros/as deixaram de estar na linha da pobreza, passando a somar a porcentagem de famílias de classe média. (THEODORO, 2008).

Não há novidade em relatar que os afro-brasileiros sofrem preconceitos, racismo, desde as épocas mais remotas até o momento atual, mas é preciso reverter essa situação. A Lei nº 11.645/2008 vem trazendo algo novo, com intuito de abolir o preconceito por meio de inserção no currículo escolar da cultura africana e sua contribuição para a cultura brasileira, ou seja, a cultura afro-brasileira, pois, a criança, na medida que vai tendo conhecimento, vai aprendendo a respeitar a diversidade. Cruz (2011, *citado por*, COELHO, 2013.p.52), explica:

[...] as práticas excludentes e racistas são oriundas, dentre outros, da pouca discussão sobre a história e cultura africana, o que impede um entendimento da história e da cultura brasileira a partir da visão dos afrodescendentes, pois sem esse conhecimento ela se torna uma história unilateral.

A cultura brasileira tem herança europeia, explicando, porém não justificando, que até nos dias de hoje existe um único ideal padrão de beleza que

exclui as características de outras descendências. Nesse sentido, Gomes (2002) descreve:

Foi a comparação do corpo negro (como nariz, a boca, a cor da pele, e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais. Será que esse padrão está presente na escola?

127

Cabe ressaltar que estudos com interesses étnicos como o de Paim e Pereira (2011) analisaram aspectos relacionados ao preconceito na região nordeste do país, onde há maior representação negra. Para contribuir nessa discussão, o presente estudo traz questões étnico-raciais numa escola da Região Sul do país.

Negros/as foram trazidos para o Brasil com um único fim, serem escravos desembarcados na região do nordeste do país, na sua maioria na Bahia. Por conta disso, pode-se afirmar que a maior concentração de negros/as encontra-se na região nordeste. Já nas demais regiões, como a Norte, a maioria da população é descendente de indígenas, e, no sul e sudeste, concentram-se os brancos de descendência europeia e a população amarela, descendentes dos orientais (BRASIL, 2009).

De acordo com dados do IBGE, no Brasil, a maioria da população é mestiça, é descendente de africanos, europeus e indígenas, isso em uma só pessoa. Ao longo dos anos, e por sempre haver cruzamento com as misturas das raças, consequentemente os tons de pele vão ficando mais claros, o que significa que, raramente, as pessoas irão se considerar pardas e/ou descendentes da raça negra (OSÓRIO, 2003).

Assim, o objetivo geral do presente trabalho foi o de analisar a percepção da representatividade do cabelo afro na vida de meninas adolescentes, pois, para Miranda (2011), o corpo e o cabelo configuram ponto de partida para certas reflexões.

Os objetivos específicos foram: certificar as percepções de meninas adolescentes a respeito do cabelo relacionado com a cultura afro e abordar a legislação que garante a identidade afro-brasileira como currículo em escolas públicas e privadas

## 2 METODOLOGIA

128

A presente pesquisa tem delineamento quali-quantificativo, por meio de entrevista semi-estruturada, com questões objetivas elaboradas pela autora (Apêndice 1), que indagam o relato sobre questões relacionadas à aparência e conceitos agregados ao cabelo, em meninas, de todas as cores de pele e tipos de cabelo, de idades, entre 11 (onze) e 15 (quinze) anos, que frequentam do 5º ao 9º ano da Escola Básica Pedro Paulo Rebello, da cidade de Itajaí/SC. As entrevistas foram realizadas no período do mês de novembro de 2015, com duração de 5 minutos cada uma. A escolha por adolescentes para essa pesquisa, fora pelo motivo de que é exatamente nessa fase em que a pessoa sai da fase infantil em que é influenciada e geralmente segue as regras e determinações de seus genitores, para uma fase em que começa a se conhecer, conhecer seu corpo, há mudança hormonal, ou seja, uma fase de conhecimentos e descobertas. E é nessa fase que os pré-adolescentes e adolescentes começam a ter opiniões próprias, influenciadas, principalmente, pela mídia, mas que ainda se encontram sob os cuidados de seus responsáveis. Pizza (2005,s/p) define bem adolescência como sendo:

De todos os ciclos da vida, a adolescência é tida como aquele em que se definem muitos dos traços de nossas identidades sociais, embora nossa identidade seja constantemente redefinida em outras fases do desenvolvimento humano. Porém, a adolescência é marcante não apenas pelas transformações bio-fisiológicas, mas pelo aumento do foco nos conflitos psicossociais, principalmente entre gerações. Os conflitos geracionais são parte do processo de afirmação de nossa autonomia, ainda que parcial, face à hierarquia parental e a valores e comportamentos institucionalizados. Não queremos ser ou viver como nossos pais. A escola não nos ensina nada. A vida é um imenso tédio, longe dos nossos colegas e amigos. O dinheiro traz independência... e se eu engravidar, me caso e vou embora dessa casa, pra longe dessa gente... e por aí vai. Parece ser neste curto e intenso ciclo que nos deparamos mais fortemente com as definições de nossas identidades de classe, de gênero e de raça.

As questões eram objetivas e em algumas (perguntas 4 e 5) era permitido assinalar mais de uma resposta. Além das questões objetivas (idade, escolaridade, formação de identidade, padrões estéticos e desejos de mudanças), as perguntas foram baseadas na minha própria experiência, pois sou descendente de negros. As questões foram feitas de forma simples, objetiva e acessível à compreensão.

Além disso, utilizei o diálogo livre e questionei sem roteiro prévio sobre ídolos e representações, para além das perguntas dos questionários. Os dados serão apresentados de forma descritiva, por meio de análise de frequência (porcentagem) apresentados por tabela ou graficamente.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao todo foram entrevistadas 100 meninas (Tabela 1), com idade média de 13 anos, na maioria 5º, 6º e 9º ano.

Tabela 1- Distribuição da idade e escolaridade das meninas entrevistadas

Idade (anos)	n (%)	Escolaridade (anos/série)	n (%)
11	9	5º	27
12	11	6º	23
13	27	7º	10
14	23	8º	17
15	30	9º	23
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>Total</b>	<b>100</b>

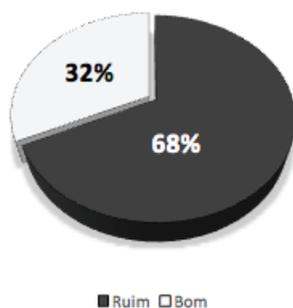
n=número

Fonte: as autoras, 2016.

Inicialmente os autores chamam a atenção para a escolha do gênero feminino, assim como feito no estudo de Paim e Pereira (2011) por partir do pressuposto da relação desse gênero com uma maior preocupação estética e manteve nessa linha. Porém, durante o processo de entrevistas, inserida no meio escolar, indagada por meninos à participação e alguns relatos de descontentamento sobre os padrões estéticos de seu cabelo, o que carece de maiores investigações, relacionando às questões de gênero.

Com relação às 3 perguntas sobre a formação da própria identidade, quando questionadas a respeito de “Como você considera seu cabelo?” (Gráfico 1), os dados são alarmantes, pois 68% das meninas relatam achar seus cabelos ruins.

Gráfico 1- Distribuição de como as meninas consideram seu cabelo se acham ruim ou bom

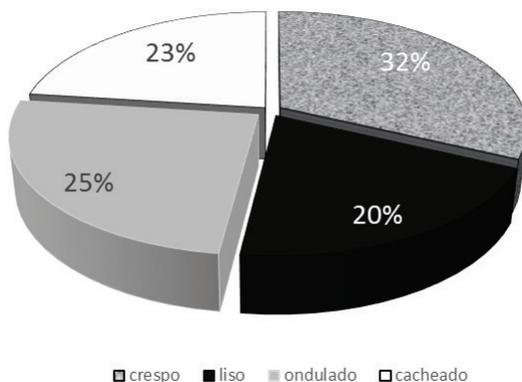
**Você considera seu cabelo**

Fonte: as autoras, 2016.

Para Gomes (s/d), a formação de identidade é complexa e forma as referências do ser, um modo de ser no mundo e com os outros. Assim, preocupa a formação de uma identidade negativa.

Relacionando com a próxima pergunta, “Como você classifica seu cabelo?” (Gráfico 2), observa-se que essa insatisfação das meninas pode estar associada, na maioria (80%), a não apresentar o cabelo liso (20% somente apresentam), o que pode, então, ser atribuído indiretamente por esse gráfico como ideal de cabelo, a ser ratificado na pergunta 4.

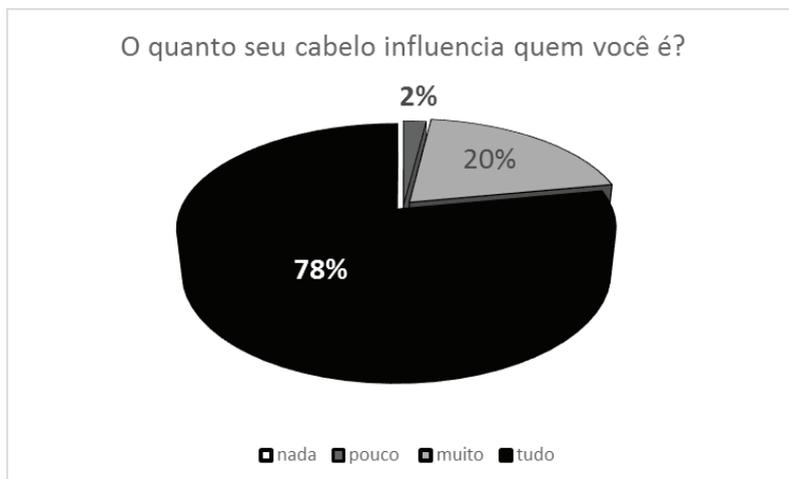
Gráfico 2- Distribuição das meninas pela classificação de seu cabelo

**Como você classifica seu cabelo?**

Fonte: as autoras, 2016.

Chama a atenção também o fato da importância da representatividade do cabelo para as meninas, como pode ser observado quando indagadas sobre “O quanto seu cabelo influencia quem você é?” (gráfico 3), sendo para 78% um símbolo de grande representatividade.

Gráfico 3- Influência do cabelo

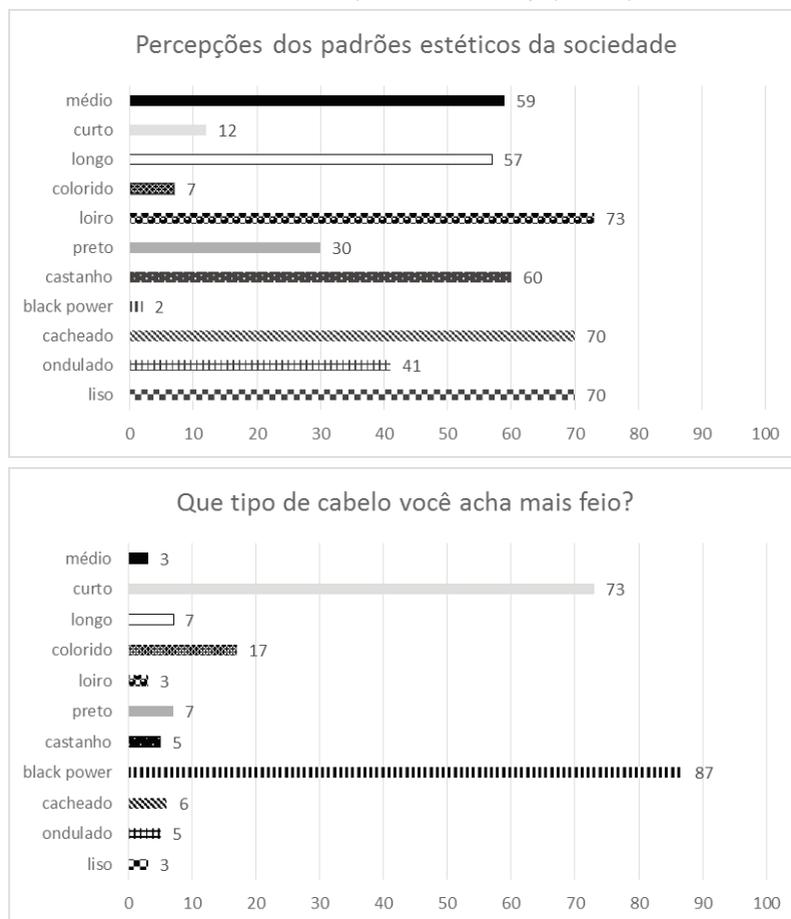


Fonte: as autoras, 2016.

As perguntas 4 e 5 (Gráficos 4 e 5) serão apresentadas em gráficos pareados, devido à influência das respostas de uma pergunta sobre a outra. Para essas perguntas cada menina poderia assinalar mais de uma alternativa. Sobre pergunta 4, sobre as “percepções dos padrões estéticos da sociedade”, observa-se que a combinação de padrões preferidos seria a de cabelo loiro (73%), liso (70%) ou cacheado (70%), de comprimento médio (59%) a longo (57%). A preferência pelo loiro, liso e/ou ondulado vem ao encontro da pequena referência do cabelo afro, “*black power*”, citado como padrão por apenas 2% das meninas! Observa-se, aqui, a rejeição das características africanas no ideal e no imaginário dessas meninas, ratificada pela pergunta 5, na qual indagou-se “Qual cabelo você acha mais feio?” e as maiores rejeições foram para cabelo “*black power*”, em 87% das meninas, seguido pelo comprimento curto (73%).

Isso pode demonstrar uma tendência à “branquitude” como uma identidade social e cultural com forte influência territorial e cabe aqui lembrar que a pesquisa se deu na região Sul.

Gráficos 4 e 5- Questionamentos sobre padrão ideal e de rejeição de tipos de cabelo



Fonte: as autoras, 2016.

Na pergunta sobre onde as meninas buscam informações a respeito do cabelo ideal (gráfico 6), assim como nas perguntas 4 e 5 mais de uma alternativa poderia ser assinalada. Observa-se o papel da mídia sobre a formação de ideal dessas meninas, sendo que a escolha pelo padrão de cabelo liso e loiro e rejeição do cabelo afro, *black power* poder ser um reflexo da influência das mídias sobre a escolha dessas meninas. Miranda (2011, s/p) discorre sobre o assunto, aclarando:

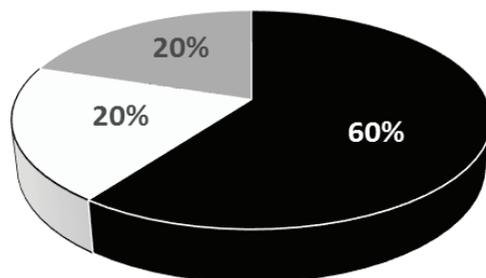
[...] o discurso de que a beleza é um atributo de pessoas que apresentem cabelos lisos, corpo magro, nariz afinado e tom de pele clara, impõe e materializa "a beleza" nos corpos de

indivíduos com características físicas típicas do europeu, produzindo, portanto, um imperativo de normatividade do belo que desconsidera os demais. Nesse processo, o domínio da beleza é localizado, circunscrito e produz “os sujeitos belos” como regra estética.

Gráficos 7 e 8- Mudanças no cabelo

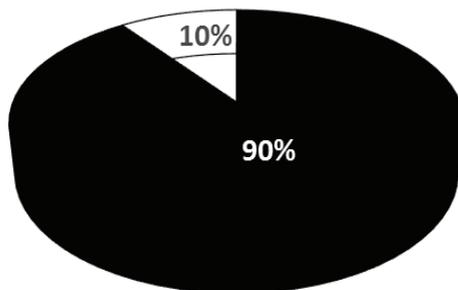
Você se sente pressionada a mudar seu cabelo?

133



■ sim ■ não ■ nunca pensou sobre

Você já realizou mudanças no seu cabelo?



■ sim ■ não

Fonte: as autoras, 2016.

Com relação às mudanças no cabelo, a maioria das meninas relata se sentir pressionada (60%) à mudança, 90% delas já realizaram alguma mudança.

Quando questionadas sobre os motivos que as impulsionaram às mudanças (gráfico 9), a maioria relata que fez a mudança para se parecer com alguma famosa. Reforça-se aí o papel influente das mídias sobre esse ideal imaginado. Outra questão foi em que elas se inspiram ou têm como referência para a mudança de estilo. E, praticamente todas elas responderam que a referência está em pessoas conhecidas pela mídia, cujo padrão de beleza é ser magra, loura, com curvas delineadas, seios com prótese mamária, dentre outras. “A aparência física tem um papel primordial na formação e no desenvolvimento dos estereótipos, dado que é a forma mais simples de distinguir e homogeneizar os membros do grupo-alvo” (ZEBROWITZ, 1996, citado por PAIM e PEREIRA, 2011). Vieira e Bosi (2013, s/p., explanam acerca dos padrões de beleza estampados em capa de revistas, e assim discorrem:

Diante da invasão das imagens nas matérias, algumas ocupando páginas inteiras de um corpo bem trabalhado com máquinas de academias e muita dieta restritiva, reconhecemos que naquilo que se anuncia quase sempre se vela o não dito e sua força discursiva. Ao lado de uma suposta generosidade da natureza que revela uma beleza sem pretensões ou muitos esforços, oculta-se um exaustivo trabalho de cuidados corporais, alimentares e estéticos, de rituais diários e gestão do corpo que abarcam muito mais que um simples exercício ou qualquer tipo de alimento: é o estilo de vida. O prazer está no sacrifício, na privação. A ascese corporal revela-se nas sucessivas recusas ao prazer gustativo de alimentos gordurosos ou saborosos; na malhação diária que trabalha cada parte do corpo esquadrinhada e isolada do todo.

Percebe-se, a importância que a mídia tem na vida das pessoas e tamanha influência que ela causa a ponto da pessoa mudar sua aparência tão somente para estar mais próximas dos padrões de beleza ditados por ela, o que é chamado de estereótipo corporal hegemônico, por Nicolino (2012).

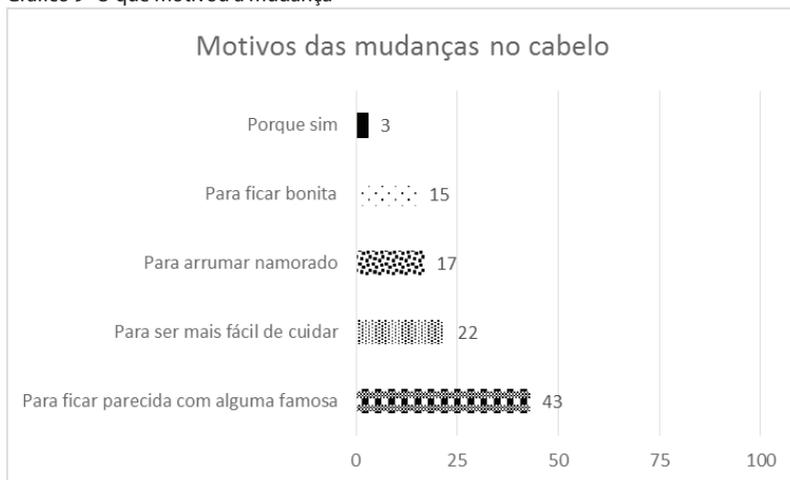
O fato do negro ser discriminado desde sempre faz com que procure buscar algo que o torne “igual” aos demais cidadãos. Assim, a mídia impõe o padrão de beleza. Surge, então, na sociedade, a necessidade de ser igual àquele padrão, o que é preocupante para alguns historiadores que entendem que o belo está na diversidade. Para Burke (2000. p.25):

Os historiadores da cultura têm consciência de que aquilo que as pessoas consideram significativo varia de período para período, e também de um lugar para outro [...] a hostilidade

entre grupos sociais que são iguais ou semelhantes em todos, menos alguns, os aspectos menores [...] a hipótese pode ser de que grupos sociais distintos (Freud), porém semelhantes, têm probabilidade maior de serem hostis entre si do que grupos que possuem diferenças óbvias.

Cabe então aqui a discussão do termo “negritude” como um “processo de organização de uma consciência racial” (DOMINGUES, 2005, p.26), no qual o cabelo simboliza linguagem e expressa identidade (QUINTÃO, 2013).

Gráfico 9- O que motivou a mudança



Fonte: as autoras, 2016.

Os achados do presente estudo corroboram com Paim e Pereira (2011) no que diz à influência das mídias e dos padrões midiáticos marcados pela invisibilidade do negro ou com reforço aos padrões estereotipados. Uma após outra, as perguntas trazem à tona a problemática do racismo, agregado a construção de estereótipos do ideal e do preconceito.

Pode-se dizer que no Brasil existe uma ideia de que existe uma boa relação entre as raças; no entanto, o preconceito está presente, mas de uma forma mascarada, camuflada.

Constatou-se que o brasileiro é altamente preconceituoso e o mito da democracia racial é uma ideologia arquitetada para esconder uma realidade social altamente conflitante e discriminatória no nível das relações interétnicas [...]. O mito da democracia racial era mais um mecanismo de barragem à ascensão

da população negra aos postos de liderança e prestígio [...]. (MOURA, 1988, p.30)

Numa sociedade desigual, quanto mais a identidade e a subjetividade do adolescente vai se afirmando em termos de “branquitude” (PIZA, 2005), impulsionada por padrões midiáticos (PAIM; PEREIRA, 2011), menores as possibilidades de se extinguirem estereótipos e preconceitos (PIZA, 2005).

Para que se consiga amenizar e quem sabe um dia acabar com o preconceito, é necessário que seja inserido nas escolas o ensino sobre a cultura afro e, mais do que isso, que se dê ouvidos e voz a essa cultura, como foi o intuito da presente pesquisa. A Lei 11.645/2008 alterou a Lei 9.394/1996, já modificada pela Lei 10.639/2003, que trata das Diretrizes e Bases, tornando obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira nas instituições escolares de ensino fundamental e médio. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a transmissão de novos conhecimentos culturais faz com que surja um novo modelo de sociedade com uma postura menos preconceituosa:

Quando a escola inclui no seu dia a dia, atividades e conteúdos sobre a África, a cultura afro-brasileira e também sobre as relações étnico-raciais, está de certa forma cumprindo com o que estabelece o Plano Nacional de Implementação das DCNs da Educação para as Relações Étnico-Raciais, pois uma das atribuições das instituições de ensino é a “revisão curricular é imprescindível para que o documento inclua conteúdos que façam a diferença para os educandos. (FERNANDES, COSTA, apud BERINO, 2013. p.48).

A Lei 10.639/03 prega uma educação antirracista, baseada no reconhecimento da diversidade e no respeito ao próximo. Portanto, é de suma importância que as instituições escolares cumpram a lei em seus currículos. A história da cultura afro-brasileira faz parte da história do Brasil, do nascimento do Brasil como país, onde há uma diversidade de raças e miscigenações. Imperioso se faz lutar pelo respeito à igualdade e pelo respeito à diversidade (GOMES, 2007).

A busca pelo “perfeito”, o “bonito” imposto por um determinado padrão já vem desde os tempos mais remotos. A indústria de produtos de beleza disponibilizava no mercado produtos que prometiam acabar com a discriminação, ou seja, deixar todos os cabelos iguais, lisos. Por volta dos anos 60, por conta desses produtos surgiu um movimento denominado “Black is beautiful”.

cujo objetivo era mostrar que o negro era belo, afastando a ideia da procura pelo cabelo liso.

No ambiente escolar isso não é diferente. Discriminar alguém por conta do seu estilo de cabelo, fazer menções negativas referentes ao cabelo, pode deixar marcas profundas na pessoa. Gomes (2002, p.42) cita:

E é justamente o olhar do corpo negro na escola que os leva a considerar como professores e alunos negros e brancos lidam com os dois elementos construídos culturalmente na sociedade étnico/racial dos sujeitos: a cor da pele e o cabelo.

137

O processo da não discriminação das raças e da valorização do negro deve se iniciar nas escolas, é um processo que tem que ser feito aos poucos, mas com o objetivo de construir uma sociedade de respeito. Gomes (2003, p.171) defende que:

[...] a identidade negra se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, em que os contratos pessoais se estabelecem permeados de sensações e afetividade e no qual se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente tal processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece. A identidade negra é entendida aqui, como uma construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmo, a partir da relação com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros.

Deste modo, entende-se que é preciso estabelecer um processo de ensino em que não somente se transfira o conhecimento histórico da cultura afro, mas que passe não somente aos alunos, mas também aos profissionais de educação, o respeito à diversidade, entendendo que o diferente, na verdade é igual a todos (MUNANGA, 2005). O cabelo é apenas uma das representações da identidade negra e outras temáticas e representações devem ser abordadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho foi possível identificar uma tendência normatizadora de “branquitude” em meninas adolescentes de diferentes etnias com rejeição a uma característica marcante dos descendentes africanos representado na simbologia do cabelo, relacionado ao conceito de feio e o oposto do padrão considerado ideal.

Também se identificou que esse padrão normatizador tem influência forte das mídias, fazendo que essas adolescentes sintam-se pressionadas a seguir esses padrões.

Embora haja um movimento político e ideológico com leis que defendem o estudo e divulgação da cultura afro-descendente nas escolas, na escola estudada ainda há uma forte tendência à formação de estereótipos e preconceitos.

Assim, reforça-se aqui a urgente necessidade do conhecimento histórico da cultura afro, para estudantes e professores/as, no qual o cabelo seja apenas dos símbolos da identidade negra a ser discutido, ampliando-se a discussão para outras temáticas e representações.

## REFERÊNCIAS

BERINO, Aristóteles. Diversidade étnico-racial e educação brasileira. Seropédica: UFRRJ, 2013.

BURKE, Peter. A violência das mínimas diferenças. Folha de São Paulo: Caderno Mais! 21 maio 2000. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/paywall/signup-colunista.shtml?http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2105200010.htm>> Acesso em: 16/02/2016.

BRASIL. Governo Federal. População. 2009. Disponível em: < <http://www.brasil.gov.br/governo/2009/11/populacao>>. Acesso em: 18/02/2016.

COELHO, Wilma de Nazaré Baia; SOARES, Nalu Jancey Barbosa. Estratégias pedagógicas para a abordagem da questão étnico-racial e educação brasileira. Seropédica: UFRRJ, 2013.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/2137/2707>. Acesso em: 16/02/2016.

FAVERO, Osmar. Educação como exercício da diversidade. Brasília: MEC, 2007.

FONSECA, Maria Nazaré Soares. Brasil afro-brasileiro. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, n.21, p 40-51, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. São Paulo: Educação e Pesquisa, v.29, n.1. jan/jun.2003.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no brasil: uma breve discussão. v.2. p.39-62. \_\_\_\_\_. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em 16/02/2016.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

MIRANDA, Sheila Ferreira. O "feio e o belo": reflexões sobre os efeitos de uma ideologia do corpo. 2011. Disponível em: <<http://psicolatina.org/22/seccion3/belleza.pdf>>. Acesso em: 19/02/2016.

MOURA, Carlos. Dicionário da escravidão negra no Brasil. São Paulo. Editora Universidade de São Paulo, 2004.

MOURA, Carlos. Sociologia do negro brasileiro. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NICOLINO, Aline da Silva. Primazia da beleza Feminina e juventude empobrecida: notas de uma relação conflituosa. 2012. Disponível em: < [http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832012000100007&lang=pt](http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832012000100007&lang=pt)>. Acesso em: 19/02/2016.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. Preconceito e autoconceito: identidade e integração na sala de aula. Campinas/São Paulo: Papyrus,1994.

ORTIZ, Renato. Cultura brasileira e identidade nacional. São Paulo: Brasiliense, 1998.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. 2003. Disponível em: < [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_0996.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0996.pdf)> Acesso em : 18/02/2016.

PIZA, Edith. Adolescência e racismo: uma breve reflexão. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., 2005, São Paulo. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000082005000100022&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000082005000100022&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 16/02/2016.

QUINTÃO, Adriana Maria Penna. O que ela tem na cabeça? Um estudo sobre como performance identitária. 2013. Disponível em:<[http://www.uff.br/ppga/wp-content/uploads/2013/10/O-QUE-ELA-TEM-NA-CABECA\\_-Um-estudo-sobre-o-cabelo-como-performance-identitaria.pdf](http://www.uff.br/ppga/wp-content/uploads/2013/10/O-QUE-ELA-TEM-NA-CABECA_-Um-estudo-sobre-o-cabelo-como-performance-identitaria.pdf)> Acesso em: 19/02/2016.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. História da África na educação básica: almanaque pedagógico, referencias para uma proposta de trabalho. Belo Horizonte: Nandyala, 2005.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. A invenção do ser negro: um percurso de ideias que naturalizam a inferioridade dos negros. São Paulo/Rio de Janeiro: Fapesp/Educ/Pallas, 2002.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In. Educação anti-racista: caminhos aberto pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

THEODORO, Mário. As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 12º anos após a abolição. 1º ed. São Paulo: IPEA, 2008.

VIEIRA, Camila Araújo Lopes; BOSI, Maria Lúcia Magalhães. Corpo em confecção: considerações sobre os dispositivos científico e midiático em revistas de beleza feminina. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73312013000300010&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312013000300010&lang=pt)>. Acesso em: 19/02/2016

ZEBROWITZ, L. (1996). Physical appearance as a basis of stereotyping. In: Macrae, C.N; Stangor, C. & M. Hewstone (Orgs.). Stereotypes and stereotyping (pp. 79-120). New York: Guilford. In. PAIM, Altair dos Santos; PEREIRA, Marcos Emanuel. Aparência física, estereótipos e discriminação racial, 2011. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/viewFile/419/481>>. Acesso em 19/02/2016.

**SOBRE AS AUTORAS:****Sandra Lee de Souza Felício**

Pós-Graduada em Supervisão Escolar. Pedagoga, Professora na Escola Básica Pedro Paulo Rebello. E-mail: sandraleedesouza@yahoo.com.br

**Tainá Ribas Mélo**

Doutoranda em Atividade Física e Saúde pelo Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Comportamento Motor (UFPR). Especialista em Intervenção em Neuropediatria pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduada em Fisioterapia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Fisioterapeuta da Secretaria Municipal de Saúde da Prefeitura de Paranaguá. Docente do Curso de Fisioterapia da Uniandrade. Docente e tutora do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola/UFPR. Co-orientadora da pesquisa. E-mail: ribasmelo@gmail.com

**Elisiani Vitória Tiepolo**

Graduação em Letras, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestrado em Letras pela UFPR. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da PUC/PR. Professora da UFPR, Setor Litoral. Experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, Alfabetização de Jovens e Adultos e Literatura Infanto-Juvenil. Orientadora da pesquisa. E-mail: elisianivt@gmail.com



**DA LAGRIMA À  
LIBERDADE: A EJA  
(EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS)  
COMO ESPAÇO DE  
EMANCIPAÇÃO  
FEMININA**

*Carlos Roberto Rodrigues; Nadia Terezinha Covolan*

# DA LAGRIMA À LIBERDADE: A EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS) COMO ESPAÇO DE EMANCIPAÇÃO FEMININA

Carlos Roberto Rodrigues; Nadia Terezinha Covolan

144

## INTRODUÇÃO

Vivemos num mundo em que a mulher ainda é vista como um ser humano inferior ao homem, justificando, assim, o total desrespeito a elas e a consequente aceitação da submissão e subserviência. Às mulheres, nesses conceitos retrógrados, só não é negado o direito de trabalhar dupla ou tripla jornada de trabalho explorador e ainda cuidar da casa, de seus filhos e de seu marido (Eggert 2009, p.226).

A mulher teve um acesso restrito a escolarização devido à cultura patriarcal que valoriza a ascensão social do homem, sendo submetida a atuar em outros papéis onde não favorecia o contato com a cultura e o uso do código linguístico e letrado. Para a mulher bastava apenas saber sobre os cuidados da casa e dos filhos. Segundo Perrot (2007), o pouco registro escrito deixado pelas mulheres ao longo da história, devido a sua exclusão das instituições formais de ensino, é um fator complicador na pesquisa sobre mulheres.

Para Gebara (2000), com pouca história escrita pelas mulheres, ao longo do tempo, o conhecimento passou a ser totalmente controlado pelos homens, sendo assim, ela afirma que “um conhecimento que despreza a contribuição das mulheres não é apenas um conhecimento limitado e parcial, mas um conhecimento que mantém um caráter de exclusão” (2000, p. 117). Questões como o casamento, a maternidade e o trabalho, permeiam a vida da mulher e na maioria das vezes são imprescindíveis para determinar suas escolhas. Embora as mulheres tenham conquistado um espaço significativo nas relações sociais, no mercado de trabalho e efetivação de seus direitos, existem muitos caminhos a percorrer para que sejam realmente respeitadas e reconhecidas em nossa sociedade.

Considera-se que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) seja um desses caminhos que podem ser percorridos pela mulher e que favorecerá neste

processo de emancipação feminina. Compreender estas escolhas e como elas se relacionam com a EJA, é um dos desafios dessa pesquisa, que tem como fio condutor, investigar e analisar o que estas mulheres buscam na Educação de Jovens e Adultos. Sendo assim, através da pesquisa de opinião, pretende-se compreender com mais intensidade esta íntima ligação de gênero com a Educação de Jovens e Adultos.

A procura das mulheres pela formação na Educação de Jovens e Adultos vem tendo um crescimento significativo. Segundo os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) 54% dos alunos da EJA são mulheres, com baixa renda e na faixa etária entre 18 aos 39 anos, que frequentam principalmente o segundo segmento do ensino fundamental ou ensino médio. Evidencia-se, portanto, através destes dados, que fatores ligados às questões de gênero, têm grande interferência na formação das turmas de Educação de Jovens e Adultos.

Louro (1994), ao se referir à construção escolar das diferenças afirma que a escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para ricos e para pobres e ela imediatamente separou meninos e meninas. (pg. 57).

A Educação de Jovens e Adultos não é um assunto recente na pedagogia, uma vez que ela já existe há muito tempo. No entanto, estudos que envolvem a Educação de Jovens e Adultos ainda são muito poucos, se comparados a outros temas da educação. Canário comenta esse respeito:

A Educação de Adultos, tal qual a conhecemos hoje, é um fenômeno recente, mas não constitui uma novidade. Concebendo a educação como um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos (CANÁRIO, R. 1999, p. 11).

A EJA é a modalidade de ensino que mais reflete as consequências de políticas públicas tímidas voltadas para a educação na sociedade brasileira. Ao longo da história da educação no Brasil, observa-se que esta modalidade educacional quase sempre esteve à margem das prioridades governamentais. Quanto a essa modalidade de ensino as alunas matriculadas na EJA de Itajaí são na sua maioria constituídas por mulheres com média de 35 anos de idade e que as razões para isso estão nas altas taxas de empregabilidade feminina devido à inserção no mercado de trabalho, mudanças de costume (sexismo) e as exigências da crise econômica que forçaram as mulheres a buscar o sustento fora do lar.

As mulheres ganharam o mundo do trabalho e agora ganharam também as salas de aula. Já são presença majoritária de educação de jovens e adultos e, segundo elas, “correm atrás do tempo perdido”, ou seja, de uma época em que suas vozes eram silenciadas. (SILVA, R. 2007, p. 04).

As mulheres participam com mais desenvoltura nas aulas, mesmo tendo recebido uma educação mais rígida pelo sistema de opressão patriarcal que lhes tem sido imposta há séculos.

Nesse sentido, o objetivo geral desse trabalho foi investigar e analisar o que as mulheres estão buscando através de sua formação na EJA, a fim de compreender os fatores que motivam esta busca. Como objetivos específicos, elencamos: a) Identificar o perfil das mulheres que frequentam a EJA; b) Identificar os principais motivos que levaram as mulheres ao abandono do ensino fundamental; c) Conhecer os motivos pelos quais as mulheres estão frequentando a EJA.

## 2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a realização desse estudo envolveu a pesquisa de opinião com aplicação de questionário para alunas que frequentam a Educação de Jovens e Adultos em escola pública que oferta a modalidade de EJA equivalentes ao ensino fundamental e médio. Os instrumentos de pesquisa foram questionários com perguntas abertas e fechadas. A população entrevistada constou de seis mulheres, a partir de 18 anos de idade, que frequentam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública de Itajaí administrada pela rede estadual de educação. Foram entrevistadas três alunas do Ensino Fundamental e três alunas do Ensino Médio. O tipo de amostra foi definido pelo método não probabilístico, pelo fato de não ter uma informação precisa dos elementos do público alvo. A seleção da referida escola, foi por haver oportunidade de encontrar o público participante do estudo.

Estes procedimentos metodológicos são adequados para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes das entrevistadas e permite realizar projeções para a população representada. Trazem também o caráter qualitativo e exploratório, pois estimula as entrevistadas a pensar e falar livremente sobre o tema, fazendo emergir aspectos subjetivos atingindo motivações não explícitas ou mesmo não consciente de forma espontânea.

### 3 RESULTADO E DISCUSSÃO

O ambiente onde ocorreu a pesquisa de que trata esse trabalho foi uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, localizada na EJA de Itajaí em Santa Catarina.

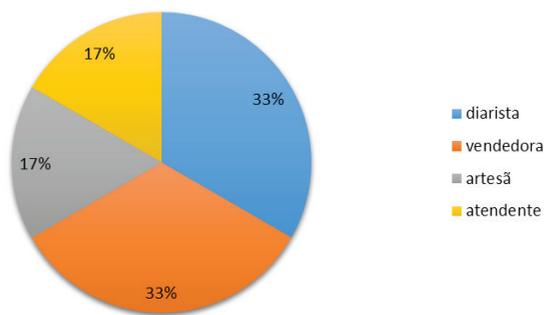
Os alunos Jovens e Adultos da EJA nesta escola são jovens que tem 15 anos ou mais e são egressos do Ensino Fundamental e Médio Regular de outras escolas e adultos trabalhadores que precisam concluir seus estudos para garantir o seu emprego ou conseguir uma vaga no mercado de trabalho. Há também muitas mulheres que voltam à sala de aula, depois de ficar sua juventude trabalhando nas lides domésticas e criando seus filhos. Agora querem realizar-se como pessoas, estudando e participando de outros ambientes para além do familiar.

O perfil das alunas foi elaborado através de questionário e elaboração de perguntas sobre os motivos que levaram as alunas a abandonar ou não ter frequentado a escola em idade regular e qual mudança ocorreu em suas vidas após a volta aos estudos. Foram entrevistadas seis alunas que, a partir do CIE (Consentimento Informado e Esclarecido), preferiram o anonimato, sendo solicitado para escolherem um pseudônimo que lhes agradasse. As entrevistadas foram Lucia (27 anos), Maria (45 anos), Márcia (47 anos), Isabel (56 anos), Amélia (57 anos) e Marta (62 anos).

Das alunas acima citadas Lucia é casada, Maria, Márcia e Amélia são viúvas, Isabel e Marta são divorciadas.

Observam-se, no quadro abaixo, as funções que as entrevistadas ocupam:

Gráfico 1: Atividade remunerada



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

A questão da função que ocupam atualmente reflete o pouco estudo que possuem, pois precisam desempenhar funções que não são aquelas que gostariam, mas relataram que são muito dedicadas e agradecidas pelo que fazem.

Indagadas sobre os motivos que as levaram a abandonar ou não ter frequentado a escola em idade regular e qual mudança ocorreu em suas vidas após a volta aos estudos, a entrevistada Lúcia (27 anos) respondeu:

(...) desde a adolescência tive que trabalhar para ajudar em casa e abandonei a escola na 6ª série. Há dois anos voltei a estudar e pretendo concluir o ensino médio e fazer um curso superior. Sou casada e me sinto vigiada pelo meu marido, pois ele vem me trazer e buscar na escola, às vezes fica ali na frente me esperando sair, quando chego em casa pede para ver meu caderno, quer ver se tem conteúdo (...). Faço artesanato em casa (...), não porque eu quero, mas porque meu marido não me deixa trabalhar fora. (Lúcia, 27 anos)

Em seguida a aluna Amélia (57 anos) relatou:

(...) Sou de origem japonesa tenho três irmãos homens, todos formados, um deles é médico e os outros dois são engenheiros. Eu só não estudei porque meus pais eram muito rígidos e diziam que mulher não precisava estudar, apenas tinha aprender os afazeres domésticos; atualmente sou viúva, graças a Deus, pois sofri muito com meu marido, hoje eu vivo, consigo estudar, sair com as amigas, quero muito fazer enfermagem na faculdade, é meu sonho desde pequena. (Amélia, 57 anos)

As falas dessas estudantes confirmam e revelam a dramática situação de milhares de mulheres que viveram ou ainda vivem amedrontadas, dominadas e submissas.

A concepção de mulher como ser inferior e, conseqüentemente a sua dominação pelo homem, acontece desde séculos a.C. Em Teles e Melo (2002) vimos que seu confinamento ao lar e sua subserviência ao homem foi decretada pelo legislador grego Sólon de Atenas, em 594 a.C., o qual proibia a mulher de sair à noite e as mantinha em casa durante o dia, também. Este relato se encaixa em Kollontai (2007), para quem “a crise sexual se agrava muito mais com a ideia do direito da propriedade de um ser sobre o outro e o preconceito secular da desigualdade entre os sexos em todas as esferas da vida” (p. 51-52).

As Entrevistadas Maria e Márcia, viúvas, relataram que o casamento e a maternidade as impediram de estudar no tempo certo, mas que graças ao incentivo dos filhos conseguiram retomar os estudos.

A aluna Isabel (56 anos) divorciada, disse:

(.) hoje sou uma mulher feliz, independente; quando casada a minha vida era esfregar a casa, meu marido me presenteava com artigos domésticos, só cuidava da casa e dos filhos. Quando pedi o divórcio meu marido não aceitou, tive que entrar na justiça (...). Sozinha, sou mais feliz, fiz um curso técnico e hoje sou vendedora, tenho meu próprio dinheiro, vou recuperar o tempo perdido, vou ser advogada.

A aluna Marta, divorciada, relatou que quando casada tinha que cuidar da casa, dos filhos e ainda trabalhava fora como babá. Era uma vida sofrida, mas acreditava que era normal. Seu marido era viciado em jogo de baralho, gastava o que tinha e o que não tinha para sustentar o vício. Sempre foi agredida verbalmente pelo marido, mas quando ele a agrediu fisicamente, acabou separando-se judicialmente.

Assim, observa-se que os motivos elencados pelas entrevistadas, para retornarem aos estudos, foi o desejo de realizar seus sonhos, sua independência. Nesse sentido houve um aumento significativo da autoestima.

Essas mulheres alunas da EJA, ao avaliarem sua própria imagem, definem-se como novas mulheres, pois romperam com a submissão e servidão a seus companheiros. Conforme Kollontai, elas apresentam-se lutando pela vida, de uma forma independente, buscando seus sonhos, seu espaço social e exigindo seus direitos. Dia a dia afirmam sua individualidade, não parecendo apenas como sombra de um homem.

De acordo com Gebara (2011) elas estão lutando agora contra o “mal” de não saber, porque ao voltarem para a sala de aula buscam aprender conhecimentos, buscam adquirir letramento do qual estavam alienadas. O saber que pertencia a outros, agora poderá ser apreendido por elas, afim de que se sintam inseridas socialmente.

Conhecimentos estes, de extremo significado, principalmente, ao que diz respeito à escolarização, pois tem convicções de que a sua independência está calcada, também, na sua formação educativa.

Conforme Amartya Sen (2010) a instrução reforça a agência feminina e torna a mulher mais bem informada e qualificada para agir. A liberdade para procurar e ter emprego remunerado fora de casa reduz a privação das mulheres. E é essa afirmação que proporciona escolhas de caminhos melhores, com perspectivas melhores para a integridade física, intelectual e psicológica da mulher.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta da mulher pelo seu espaço como ser inteligente de uma sociedade, ainda patriarcal, tem sido de muitas conquistas, porém, há muito que ser feito. Para conhecer os significados construídos na vida e na história social das mulheres acerca da escolarização feminina na EJA, procurou-se investigar a situação dessas mulheres-alunas dentro do regime histórico-social ao qual foram submetidas desde o seu nascimento.

Constatar que a supremacia masculina tem sido um dos obstáculos enfrentados não faz com que as entrevistadas sejam submissas, muito pelo contrário, pois buscam em sua caminhada, apesar de difícil e trabalhosa, construir novos conceitos para dar significado as suas vivências. E dentre esses caminhos está a EJA, importante política para garantir acesso aos processos educativos e como estratégia para uma possível transformação social seja ela por meio de sua participação na sociedade ou ainda pela inserção ou melhora no campo do trabalho. Há de ressaltar que houve um crescimento econômico no país após a inserção da mulher no mercado de trabalho.

As alunas relataram, também, que são nas adversidades, nos desafios e nos conflitos das suas vidas que buscam forças para continuar suas lutas e persistirem em seus objetivos, mesmo tendo como companheiro o sofrimento em vários momentos de suas vidas. Dar sentido as suas histórias e ter um papel significativo em prol dos direitos das mulheres têm feito delas, mesmo até sem terem plena consciência, grandes partícipes das lutas histórico-sociais do gênero feminino do século XXI.

#### REFERÊNCIAS

CANÁRIO, Rui (Ed.). (1999). Educação de adultos: Um campo e uma problemática. Lisboa: Educa.

EGGERT, Edla. Narrar processos: tramas da violência doméstica e possibilidades para a educação. Florianópolis: Editora mulheres, 2009.

GEBARA, Ivone. Rompendo o Silêncio: Uma fenomenologia feminista do mal. São Paulo, Vozes, 2000.

IBGE. PNAD, 2009. Síntese de indicadores sociais. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao>.

KOLLONTAI, A. Marxismo e Revolução Sexual. São Paulo: Global Editora, 1982. Autobiografia de uma mulher emancipada. São Paulo: Sundermann, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista, Petrópolis. Rio de Janeiro, 1994.

PERROT, Michelle. Minha história das mulheres. São Paulo: Contexto, 2007. 191 p. (Tradução de Angela M. S. Côrrea do original Mon histoire des femmes. Paris: Éditions du Seuil/France Culture, 2006).

SEN, A. K. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, A. Raquel. Mulher na EJA: Uma Análise da 'diferença' na Educação de Jovens e Adultos. In: Fazendo Gênero 7. Florianópolis: UFSC, 2006.

TELLES, Maria Amélia de Almeida; MELO, Mônica de. O que é violência contra a mulher. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2002.

## **SOBRE OS (AS) AUTORES (AS):**

### **Carlos Roberto Rodrigues**

Formado em geografia pela FAFIG-UNICENTRO, Especialista em gênero e diversidade na escola. E-mail: [crvdagama@gmail.com](mailto:crvdagama@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](mailto:nadiathe@gmail.com)



***BULLYING: NÍVEL  
DE CONHECIMENTO  
DOS ESTUDANTES  
E FORMAS DE  
MINIMIZAR ESTA  
PRÁTICA***

*Roseni Baasch Schmitt; Aline de Oliveira Gonçalves; Clovis Wanzinack*

# BULLYING: NÍVEL DE CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES E FORMAS DE MINIMIZAR ESTA PRÁTICA

Roseni Baasch Schmitt; Aline de Oliveira Gonçalves; Clovis Wanzinack

154

## INTRODUÇÃO

*Bullying* trata-se de um fenômeno mundial, mas isso não significa que deve ser aceito como algo normal e minimizado por pais e educadores/as. É algo que continua acontecendo e infelizmente oprimindo muitos estudantes.

Assim, é de vital importância que o/a educador/a saiba identificar casos de *bullying* na escola, afinal trabalha diretamente com os/as alunos/as, tem envolvimento direto com eles/as e está presente no local onde podem ocorrer as agressões.

Segundo Fante (2012, p. 27), *bullying* é uma palavra de origem inglesa, adotada em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar outra pessoa e colocá-la sob tensão; termo que conceitua os comportamentos agressivos e antissociais, utilizado pela literatura psicológica anglo-saxônica nos estudos sobre o problema da violência escolar.

Segundo Silva (2010,p.111), o *bullying* é um fenômeno antigo, mas que só passou a ser objeto de estudo científico no início dos anos 70, na Suécia. Nos Estados Unidos, o *bullying* é motivo de grande atenção e interesse, uma vez que este fenômeno cresce de forma exponencial, a ponto de ser classificado como um conflito global. No Brasil, como afirmam Zoega & Rosim, os primeiros estudos sobre *bullying* datam de 1989, no Rio Grande do Sul. Entretanto, o estudo de maior destaque já realizado no Brasil foi realizado pela ABRAPIA (Associação Brasileira Multifuncional de Proteção a Infância e a Adolescência). As pesquisas realizadas entre 2002 e 2003, revelam que 40,5% dos/as alunos/as já tiveram participação direta em atos de *bullying*, seja como agressor/a ou vítima.

Brincadeiras ocorrem de forma espontânea entre os/as alunos/as. Colocam apelidos uns nos/as outros/as, fazem piadas e dão muitas risadas. Mas quando isso se transforma em ato de perversidade e quando apenas um/a se diverte, a brincadeira deixa de ser saudável e transforma-se em *bullying*. Segundo Barros, Carvalho e Pereira, esse tipo de violência pode ser física, verbal, psicológica e/ou

sexual, podendo ocorrer de forma direta ou indireta, sendo ambas prejudiciais à saúde mental do/a indivíduo/a.

Existem diferentes papéis desempenhados no processo de *bullying*: o/a agressor/a (que pratica a agressão), a vítima (que é o alvo da agressão) e o/a espectador/a (que presencia a agressão). Para Silva (2010, p. 113-114), tanto meninas quanto meninos se envolvem nos comportamentos de *bullying*. No entanto, as meninas tendem a praticar agressões na forma de terror psicológico, fofocas, intrigas e na manipulação de outras meninas contra as “colegas-alvo”. Já os meninos tendem a utilizar a força física para firmarem sua superioridade sobre os demais.

Os/as agressores/as escolhem suas vítimas pela fragilidade que elas demonstram, como ser muito tímido/a, ser muito alto/a ou muito baixo/a, muito gordo/a ou muito magro/a, usar roupas diferentes, falar diferente, ou ainda ser de uma religião diferente. A maioria dos casos de *bullying* em contexto escolar passa despercebido e/ou são mantidos em segredo por um longo período de tempo (Barros, Carvalho e Pereira, 2009), dificultando por isso a intervenção precoce. Em casos de *bullying*, o/a educador/a deve evitar dizer: “Não faça isso que ele/á vai ficar triste”, pois acaba soando como incentivo. Deve evitar expor a vítima, pois essa atitude pode ser tão ameaçadora ou humilhante quanto o próprio ato do *bullying*.

Para Meier & Rolim (2013, p. 42), além da Constituição Federal, o Brasil dispõe dos Códigos Civil e Penal, somadas a uma série de outras leis que protegem o cidadão contra o assédio moral, as agressões física ou psicológica e os danos provenientes de atitudes discriminatórias.

A escola pode identificar o *bullying* através de atividades simples como redações ou então criando caixas de denúncias anônimas ou comitês para acolhimento das vítimas. As consequências afetam a todos os/as envolvidos/as, mas sem dúvida, a vítima é a mais prejudicada, pois poderá carregar os efeitos desses atos durante toda a sua vida, tornando-se uma pessoa apática, retraída, indefesa aos ataques externos. As vítimas podem tornar-se deprimidas, tristes ou ansiosas. Elas podem sentir-se fisicamente doentes e seu desempenho escolar pode sofrer. Em casos extremos, elas podem tentar se machucar. O *bullying* também afeta negativamente os/as agressores/as. Há estudos que sugerem que os/as *bullies* são mais propensos a ter problemas de saúde mental. Eles/as podem ter dificuldade em formar relacionamentos saudáveis e estão mais sujeitos/as a serem condenados/as por crimes quando adultos/as.

Assim, o objetivo deste artigo é alertar educadores/as, gestores/as,

familiares e estudantes sobre o alto índice da prática de *bullying* no ambiente escolar, conscientizando-os da importância de sua atuação na prevenção e coibição do *bullying*.

## 2 METODOLOGIA

É relatado aqui, o trabalho que teve o objetivo de ampliar o nível de conhecimento acerca do *bullying* entre estudantes do 8º ano da Escola Básica Municipal Vidal Ramos e aplicar formas de minimizar esta prática. Para tanto, foi aplicado um questionário aos alunos/as, (65 estudantes, sendo 36 do gênero masculino e 29 do gênero feminino). Foi entregue texto explicativo, feita leitura de textos sobre pessoas famosas/os que superaram o *bullying* e obtiveram sucesso e reconhecimento e, mostra de clipes de músicas que tratam sobre esse assunto. E ainda, foi realizado um trabalho em duplas na sala de informática. Após a finalização dos trabalhos, os mesmos foram socializados em sala de aula e neste momento foi realizada uma nova discussão sobre o assunto, para esclarecimentos de dúvidas. O período de realização da atividade foi de 27 de outubro a 19 de novembro de 2015.

Foi aplicada a metodologia quantitativa e qualitativa, ou seja, mista. Segundo Richardson (1989), o método quantitativo caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas. Possui como diferencial a intenção de garantir a precisão dos trabalhos realizados, resultando num trabalho com poucas possibilidades de distorções.

Foram aplicados questionários sobre *bullying* e apresentados os resultados através de tabelas e gráficos. Como esse tema é muito amplo, foi usado também o método qualitativo, pois assim foi possível obter informações não expressas em palavras, como desenhos, vídeos e até mesmo trilhas sonoras (TESCH, 1990).

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a aplicação do questionário aos estudantes de três 8º anos (65 estudantes, sendo 36 do gênero masculino e 29 do gênero feminino), foi constatado que 97% deles/as já ouviram ou leram sobre *bullying*, ou seja, não é um assunto completamente novo. Eles apontam que faltam mais informações, debates, mas que o assunto deixou de ser -"novidade"-. O questionário contém dez perguntas fechadas e cinco perguntas abertas, cujo objetivo foi dar espaço para que falassem abertamente e detalhadamente sobre o assunto.

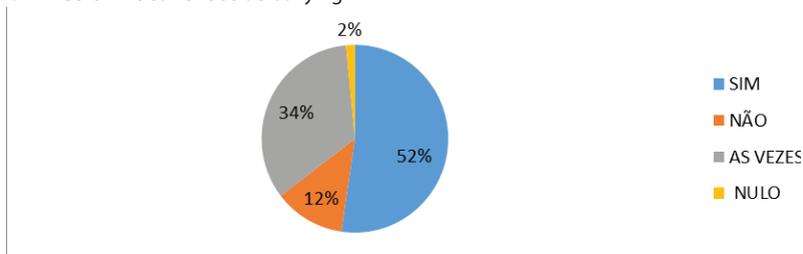
TABELA 01: Conhecimento do termo bullying

Você já ouviu falar ou leu sobre o bullying?			
SIM	NÃO	ÀS VEZES	NULO
63	0	1	1

Fonte: as/os autoras/es (2016)

Quando questionados sobre se em sala de aula acontecem casos de *bullying* 52% responderam que sim e 34% as vezes. A incidência de *bullying* em sala de aula ainda é muito grande, apesar de vários professores/as já terem trabalhado esse tema em anos anteriores.

GRÁFICO 01 – Ocorrências de bullying



Fonte: as/os autoras/es (2016)

É importante destacar a influência do/a professor/a em sala de aula. Na maioria das vezes ele é apontado como influência positiva, mas, em alguns casos, influência negativamente e prejudica a vítima de *bullying*.

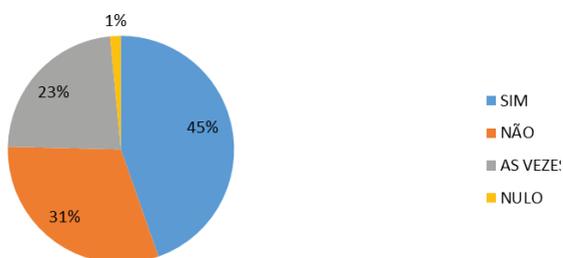
TABELA 02: Atividades do/a professor/a

As atividades do/a professor/a influenciam na ocorrência de bullying em sala de aula?		
SIM	NÃO	ÀS VEZES
12	33	20

Fonte: as/os autoras/es (2016)

Muitos/as alunos/as acham que a escola deveria estar melhor preparada para atender aos casos de *bullying*, inclusive vários/as deles/as sugeriram a realização de palestras, teatro sobre este tema, e ainda a punição para o/a agressor/a.

GRÁFICO 02: Intervenções da escola



Fonte: as/os autoras/es (2016)

Em relação a ser alvo de *bullying*, as respostas ficaram bem equilibradas, o que demonstra que o trabalho sobre esse tema deve ser contínuo, para que os frutos sejam colhidos no futuro.

TABELA 03: Ocorrências de bullying

Você já foi alvo de <i>bullying</i> ?		
SIM	NÃO	ÁS VEZES
30	29	6

Fonte: as/os autoras/es (2016)

Se 94% dos/as alunos/as entrevistados sabem que podem ser punidos por praticar *bullying*, por que ainda há tantos casos? Por que continuam praticando? Pode-se inferir que não possuem medo de serem punidos e não se importam com a dor que causam nos/as colegas.

TABELA 04: Punições

Você sabia que pode ser punido por ser autor/a de <i>bullying</i> ?		
SIM	NÃO	ÁS VEZES
61	4	0

Fonte: as/os autoras/es (2016)

Atualmente é frequente o uso das redes sociais entre os/as adolescentes. E assim, surge uma nova forma de praticar *bullying*. Segundo Maldonado (2011) no *cyberbullying* a divulgação e propagação das mensagens via internet, os

ataques tornaram-se ainda mais destruidores, no sentido de replicação e rapidez das informações. Essa atividade de violência também se diferencia, devido a/ao agressor/a não precisar ser mais forte fisicamente que a vítima. Pode ocorrer ainda há quilômetros de distância entre agressor/a e vítima e ainda, muitas vezes, ser de forma anônima. Mas há ainda alguns adolescentes que ainda desconhecem o *Cyberbullying*. Isso mostra que esse assunto deve ser continuamente trabalhado em sala de aula.

TABELA 05: Cyberbullying

<b>Você sabe o que é Cyberbullying?</b>			
<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>ÀS VEZES</b>	<b>NULO</b>
42	20	1	2

Fonte: as/os autoras/es (2016)

Uma característica sobre o *bullying* que merece destaque é a diferença entre o *bullying* praticado por meninos e meninas. E nessa questão as respostas também ficaram bastante equilibradas.

TABELA 06: Bullying e gênero

<b>Existe diferença entre o bullying praticado por meninos e meninas?</b>			
<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>ÀS VEZES</b>	<b>NULO</b>
29	20	15	1

Fonte: as/os autoras/es (2016)

O *bullying* não é um fenômeno recente. Entretanto as discussões sobre esse assunto em sala de aula ainda é algo que deve ser aprimorado e incentivado.

TABELA 07 – Bullying através do tempo

<b>O bullying é um fenômeno recente?</b>			
<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>ÀS VEZES</b>	<b>NULO</b>
14	46	4	1

Fonte: as/os autoras/es (2016)

Outro item importante e preocupante é que 75% dos alunos/as responderam que somente às vezes as vítimas de *bullying* costumam denunciar seu agressor e 22% responderam que não a esta pergunta. Segundo Silveira (p. 60, 2011), as vítimas não relatam os abusos, fecham-se em seu sofrimento. –“A vítima tem um grande medo de denunciar os seus agressores/as, por medo de sofrer represália e por vergonha de admitir que esteja passando por situações humilhantes na escola” - .

TABELA 08: Denúncias de casos de bullying

<b>As vítimas de <i>bullying</i> costumam denunciar seu agressor/a?</b>		
<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>ÀS VEZES</b>
2	14	49

Fonte: as/os autoras/es (2016)

Nas perguntas abertas os/as alunos/as puderam expressar de forma mais ampla seus conhecimentos ou opiniões sobre as questões. Algumas respostas foram bastante enriquecedoras para a explicação posterior em sala de aula. As respostas foram relacionadas de acordo com sua semelhança, ou seja, respostas muito parecidas não estão relacionadas abaixo.

### **1. O que leva o/a autor/a do *bullying* a praticá-lo?**

Falta de confiança em si mesmo/a e o desejo de maltratar o/a outro/a; falta de amor e de amigos/as; porque recebem incentivo para praticá-lo; insegurança; ser popular; diversão; revolta por algo que acontece em sua vida; também ser vítima de *bullying*; diferenças, como por exemplo: raça, religião, gostos.

### **2. Quem são os/as protagonistas do *bullying*?**

Qualquer pessoa pode ser protagonista do *bullying*; valentões; pessoas com problemas familiares como falta de atenção em casa; novatos na escola; populares; deficiente, nerd, negros/as (que sofrem); pessoas de má fé.

### **3. Quais são os atos expressos de *bullying* (tipos de violência praticados)?**

Violência verbal, como xingar a vítima e violência física como agressões; pela internet; apelidinhos, bater, xingar, humilhar, caçoar de alguém e exclusão social.

#### **4. Você já presenciou casos de *bullying*? Explique.**

Uma pessoa era gorda e foi vítima por ser acima do peso; Um aluno um pouco moreno que veio da Paraíba, ele quase todos os dias sofria *bullying* pelos rapazes da nossa sala; Sim, porque eu que praticava o *bullying*; Na minha sala ou no intervalo pro lanche é comum presenciar o *bullying*; apelidos como miss bambu, palito, orelhuda, nariz torto; já sofri *bullying* por causa da minha cor e por meu cabelo ser cacheado; quando eu era menor eu realmente sofria *bullying* por ser gordinha; Excluíram-me de brincadeiras e falavam mal de mim; pelo jeito de se vestir da pessoa; me chamam de loira burra, loira de farmácia, seca, magrela e loira azeda.

#### **5. O que pode ser criado ou feito nas escolas, para coibir o *bullying*?**

Palestras; criação de grupo *anti-bullying*; punições para o/a agressor/a; campanhas, protestos, grupos de apoio para quem é vítima; trabalhos, pesquisas e interação entre as salas; colocar câmeras em todas as partes da escola; campanhas, vídeos, filmes, placas, folhetos; sistema de denúncia; teatros.

O questionário foi explicado para que se pudesse constatar qual era o nível de conhecimento dos/as alunos/as. E também para que pudessem relatar suas opiniões e experiências pessoais.

Após a aplicação do questionário foi explicado o conceito de *bullying*, sua origem e seus protagonistas, bem como os atos, as diferenças entre o *bullying* praticado por meninos e meninas, sintomas de quem sofre *bullying* e *Cyberbullying*. Apesar de não ser um assunto “novo” para os alunos/as, foi constatado que desconheciam muitas informações importantes. Nesse momento foi possível esclarecer vários itens, como nem todo apelido é necessariamente *bullying*. E como exemplo, em uma das turmas havia um menino cujo apelido era índio (ele não era de etnia indígena). E perguntei pra ele se o apelido o incomodava e ele disse que não, de forma alguma. Inclusive no seu questionário respondeu que não foi alvo de *bullying*. Ou seja, o apelido não ofendia, magoava ou causava dor. Era somente um apelido e todos estavam bem com isso.

É importante mencionar ainda o desconhecimento dos/as alunos/as em relação aos protagonistas do *bullying*, ou seja, a grande maioria desconhecia que o/a espectador/a também está envolvido/a, seja como incentivador/a ou adotando a lei do silêncio. Para enriquecer mais ainda a discussão sobre esse tema, foram lidos alguns relatos de sucesso e reconhecimento de pessoas

famosas que superaram o bullying, como Michael Phelps, Kate Winslet, Tom Cruise, Madonna, David Beckham, Steven Spielberg e Bill Clinton (Silva, 2010, p. 91-106).

Após toda a explicação foram mostrados vários clipes de músicas que falam sobre *bullying*, inclusive interpretadas por artistas que são conhecidos dos adolescentes, como exemplo: Skyscraper - Demi Lovato, Who's Laughing Now - Jessie J, Beautiful - Christina Aguilera, **Outra Frequência – Rebeldes**.

Para finalizar o trabalho realizado com os/as alunos/as, foi realizada uma atividade na sala de informática onde, em duplas, os/as estudantes fizeram trabalhos levando em consideração o conceito de *bullying*, *cyberbullying*, as diferenças praticadas por meninos e meninas, os atos, os protagonistas, os sintomas de quem sofre *bullying* e a opinião da dupla.

As imagens escolhidas pelos/as alunos/as foram selecionadas de acordo com o tema referente ao *bullying*. Em seguida são apresentadas as percepções sobre cada imagem:

- Protagonistas: mostra além da vítima e do agressor, os demais envolvidos no *bullying*, nesse caso os expectadores. Há os que incentivam e os que por medo adotam a lei do silêncio;
- Protagonistas famosos: o *bullying* está presente em vários programas assistidos pelo público jovem;
- Gênero: mostra uma forma de *bullying* praticada por meninas, neste caso a exclusão social;
- Denúncia: muitos alunos/as não denunciam os casos de *bullying* e ainda não possuem apoio familiar.
- *Cyberbullying*: forma atual e veloz de praticar *bullying*;
- Aparência física: quando a aparência é motivo de *bullying*.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do trabalho relatado aqui foi realizar um levantamento sobre o nível de conhecimento sobre *bullying* dos/as estudantes do 8º ano da Escola Básica Municipal Vidal Ramos.

Inicialmente observou-se que a maioria desses/as estudantes já leu ou ouviu falar sobre o *bullying*. Outra observação que foi feita é que 94% destes/as alunos/as sabem que podem ser punidos/as por serem autores/as de *bullying*. Cabe ainda destacar que segundo os/as entrevistados/as as vítimas não costumam denunciar seu agressor/a.

Os dados apresentados foram frutos de um questionário realizado com alunos/as do oitavo ano e também frutos de um processo de leitura e pesquisa sobre *bullying*.

Os dados obtidos através do questionário permitem que a escola trabalhe mais efetivamente com seus alunos/as, pois agora sabe quais são suas deficiências e conhece as opiniões dos/as entrevistados/as.

Este trabalho, portanto, abre uma proposta de conhecimento para continuar o trabalho sobre *bullying* nos próximos anos. Além do questionário como modelo, há também as músicas que foram trabalhadas com os alunos e a bibliografia sobre *bullying*.

Esse tema deve ser continuamente trabalhado pela escola, mas não deve ser executado sempre da mesma forma. Em seguida são apresentadas algumas metodologias que a escola poderia utilizar para trabalhar sobre o *bullying*:

- Anos iniciais (pré ao 3º ano): teatro sobre atos de *bullying*, sintomas e formas de superação. O teatro poderia inclusive ser organizado por alunos/as dos anos finais;
- Anos iniciais (4º e 5º ano): desenhos, frases e paródias;
- Anos finais (6º e 7º ano): história em quadrinhos, poesias e cartazes;
- Anos finais (8º e 9º ano): músicas, filmes e palestras.

Cabe ressaltar um trecho da música Outra Frequência (Rebeldes): nunca se esqueça da sua essência, mesmo que esteja em outra frequência. Não há nada de errado em ser diferente, desde que seja você mesmo é só seguir em frente. Assim, ser muito tímido/a, ser muito alto/a ou muito baixo/a, muito gordo/a ou muito magro/a, usar roupas diferentes, falar diferente, ou ainda ser de uma religião diferente não deveria ser motivo de *bullying* (Barros, Carvalho e Pereira, 2009).

Finalmente, foi constatado que é fundamental conhecer as vivências e experiências pessoas de nossas crianças e adolescentes nos atos de bullying, seja como agressor/a, vítima ou espectador/a.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Paulo César; CARVALHO, João Eloir; PEREIRA, Maria Beatriz Ferreira Leite Oliveira. Um Estudo Sobre o bullying no contexto escolar. Anais. IX Congresso Brasileiro de Educação – EDUCERE, 2009, acessado em 21/11/2015.

FANTE, Cleo. Fenômeno Bullying. Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus Editora, 2012.

MALDONADO, Maria Tereza. Bullying e Cyberbullying: o que fazemos com o que fazem conosco?. São Paulo: Moderna, 2011.

MEIER, Marcos; ROLIM, Jeanine. Bullying sem blá-blá-blá. Curitiba: Intersaberes, 2013.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Bullying Mentis Perigosas nas Escolas. Rio de Janeiro:Objetiva, 2010.

SILVEIRA, Cláudio. Bullying como lidar com os agressores. Revista História Catarina, Lages, Ano V, número 29, p. 55-64, março. 2011.

ZOEGA, Maria Teresa Silveira; ROSIM, Mirivaldo Antonio. Violência nas escolas: o Bullying como forma velada de violência. Disponível em: [http://www.revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol3\\_n1\\_2009/4\\_violência\\_nas\\_escolas.pdf](http://www.revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol3_n1_2009/4_violência_nas_escolas.pdf), acessado em 11/12/2015.

## **SOBRE OS (AS) AUTORES (AS)**

### **Roseni Baasch Schmitt**

Professora de Geografia na Prefeitura Municipal de Blumenau – SC, Graduada em História pela FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau, Especialização em Gênero e Diversidade na Escola. E-mail roseni.schmitt@terra.com.br

### **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. Tem experiência em planejamento e implementação de processos de comunicação institucional, assessoria de imprensa, produção e edição de conteúdos para veículos impressos e internet, especialmente aqueles relacionados às áreas de direitos humanos, direitos das crianças e adolescentes, saúde, educação, educação a distância, educação corporativa, gestão, responsabilidade social e sustentabilidade. 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



***BULLYING:  
CONSCIENTIZAÇÃO  
E RESPEITO PARA  
MUDANÇA DE  
ATITUDES***

*Lenice Ramos Dutra; Aline de Oliveira Gonçalves; Clóvis Wanzinack*

# BULLYING: CONSCIENTIZAÇÃO E RESPEITO PARA MUDANÇA DE ATITUDES

Lenice Ramos Dutra; Aline de Oliveira Gonçalves; Clóvis Wanzinack

168

## INTRODUÇÃO

Estudar em um ambiente harmonioso, onde todos se respeitam, são tratados com igualdade, mesmo com as diferenças, é o sonho de todo estudante e o desejo de qualquer escola. Mas infelizmente o *bullying* está presente no espaço escolar constantemente, crescendo de forma assustadora, trazendo tristeza, dor e agressividade.

O *bullying* está caracterizado em diversas formas de expressão, o projeto irá direto ao problema que ocorre entre os/as alunos/as, rótulos, palavras torpes, agressões verbais e físicas que atingem de forma direta ou indireta a todos/as na escola. O conceito é bem amplo, nesse trabalho foi considerado o apontamento de Assis (2010), que considera *bullying* como:

Abuso de poder físico ou psicológico entre pares, envolvendo dominação, prepotência, por um lado, e submissão, humilhação, conformismo e sentimentos de imponência, raiva e medo, por outro. As ações abrangem formas diversas, como colocar apelidos, humilhar, discriminar, bater, roubar, aterrorizar, excluir, divulgar comentários maldosos, excluir socialmente, dentre outros. (ASSIS, 2010, p.96)

A cada dia o fenômeno vem crescendo mais, e isso é visível dentro e fora da escola, hoje é difícil encontrar alguém que não tenha sido vítima. Teixeira, em um artigo realizado para a revista Escola de Pais do Brasil<sup>1</sup> (2008, p.20), comenta que “a diferença é que os/as jovens nunca foram tão cruéis”.

Esse fenômeno atinge todas as idades, até mesmo as crianças da pré-escola que se expressam com atitudes agressivas e, muitas vezes, colocam rótulos nos/as colegas. Nesta pesquisa foi possível observar: brigas com agressões físicas (tapas, chutes e empurrões), xingamentos, entre outras atitudes que prejudicam o ambiente de aprendizagem.

<sup>1</sup> A Revista Escola de Pais do Brasil, foi fundada em 16 de outubro de 1963, com sede e foro na cidade de SP.

Teixeira (2008, p.20) chama a atenção que no Brasil os casos de *bullying* ocorrem “principalmente dentro da sala de aula, apesar da presença do professor ou da professora e, algumas vezes, com a convivência dele/dela”, esse é o ponto principal que é preciso mudar, se quisermos mesmo acabar com os casos *bullying*.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas<sup>2</sup> afirma no artigo 1:

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Artigo XXVI. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Dessa forma, a escola precisa desenvolver estratégias para que os/as alunos/nas se desenvolvam plenamente, para isso é preciso promover uma rede de habilidades que se firmam umas sobre as outras e levam à construção da autoestima, comunicação social positiva, pensamento crítico e a convivência respeitado o/a outro/a que é diferente.

Cury (2003, p.66) cita que a criança precisa aprender a pensar antes de agir e coloca também que ela “precisa aprender a trabalhar não apenas com fatos lógicos e problemas concretos, mas também com as contradições da vida”.

Trabalhando com esse grupo de pré-escola, primeiros e segundos anos, percebemos que os valores como o respeito, a cordialidade, o perdão, e outros, estão diminuindo entre os relacionamentos com os/as colegas, Rauber (2000, p.50) aponta que “são eles que produzem um modelo para a maneira de pensar e de agir, a partir deles, criamos a nossa visão de mundo, nossos conceitos”.

Um bom exemplo disso foi a pré-escola, uma turma de 18 crianças que demonstravam atitudes agressivas, empurrões e tapas eram constantes, as humilhações e os rótulos eram diários. Após algumas conversas com eles/as e desenvolvimento de atividades relatadas a baixo, eles/as já manifestam entendimento sobre: respeito, ajuda ao colega, aceitação do diferente, etc.

<sup>2</sup> Fonte: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>, acesso dia 14/11/2015

Rauber diz que “a vida humana é guiada por esses conceitos, seja em nível individual ou coletivo” (2000, p.50). Dessa forma, as crianças precisam aprender a conviver em harmonia umas com as outras e respeitar seu/sua colega como ele/a é. Nesse ponto a função da escola é fundamental, ensinando com significação. Carvalho comenta que:

A ampliação do caráter democrático de uma sociedade depende de uma cultura de respeito e promoção de condutas guiadas pelos valores pautados nos direitos se, para essa transformação, a melhoria da ação educativa é fundamental (CARVALHO, 2007, p.35).

No cotidiano da escola analisada foi possível perceber que a violência aparece com frequência, podemos considerar que as crianças na escola reproduzem o que veem, porque se encontram sensivelmente afetados pela violência e outros problemas crescentes, que implicam na falta de coesão social. Cury afirma que:

O alto índice de violência social, ataques terroristas, jovens se suicidando, crianças atirando em seus colegas são gritos de uma espécie em crise, mas eles são inaudíveis para quem não tem sensibilidade (CURY, 2007, p.171).

Professores e professoras são solicitados a abordar os diversos problemas que surgem na sociedade. Cury diz que: “A educação tornou-se seca, fria e sem tempero emocional. Os jovens raramente sabem pedir perdão. Reconhecer limites, se colocar no lugar dos outros” (2003, p.15).

Nas escolas estão presentes diferentes tipos de violência, e varia de acordo com a comunidade em que se está inserido. Signorelli (2011) nos adverte que as manifestações violentas não são sempre iguais elas aparecem em diferentes configurações, e os fatores que contribuem para isso e a cultura, religião e a gestão de gênero, variando de acordo com referenciais históricos, sociais, culturais, religiosos e também de gênero

Diante desse cenário, esse trabalho teve como objetivos sensibilizar as crianças sobre a importância da convivência em grupo utilizando os valores éticos e morais, entender o que é *bullying*, suas consequências, incentivando a prática de valores morais e éticos. Desenvolver atividades que promovam uma autoimagem positiva, independência, ampliando as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais.

## 2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia empregada contou com auxílio bibliográfico explorando vários teóricos e outros documentos com a finalidade de conhecer o que já foi estudado e o que poderá auxiliar o estudo, para que dessa forma os objetivos pudessem ser alcançados.

Foi usada a pesquisa-ação, através da elaboração e aplicação de um projeto com diversas estratégias e dinâmicas, que serão descritas logo a baixo.

A pesquisa-ação acontece com o abarcamento dos sujeitos envolvidos na questão, Haguette (2003) coloca que quando os sujeitos participam do processo da investigação, o conhecimento é produzido. Dessa forma, os/as alunos/as produziram mudanças na realidade através das suas ações partindo do seu conhecimento adquirido.

Através de um encontro com um grupo focal de 12 professores/as das séries iniciais, da cidade de Blumenau foi identificadas práticas de *bullying* no ambiente escolar. O foco maior estava da pré-escola até o segundo ano, desse encontro surgiu a ideia de realizar um projeto interdisciplinar, com estratégias variadas, para conscientização e diminuição do mesmo.

O projeto envolveu três professores e nove professoras das turmas da pré-escola até o segundo ano. A pesquisa-ação teve enfoque qualitativo, foi dada ênfase às características sociais, culturais e psicológicas.

A avaliação do projeto foi feita através de observação do procedimento e estratégias, bem como na mudança de atitudes dos/as estudantes.

Dessa forma, esse tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores (GIL, 1999, p. 43).

As ações pedagógicas direcionadas para as crianças permite vê-las como sujeitos históricos que se desenvolvem mediante as oportunidades que lhes oferecem, permitindo que se tornem cidadãos conscientes e autores/as de sua própria história.

O projeto teve início em março de 2015 com duração até novembro, foram realizados quatro encontros para conversas, reestruturação do mesmo e

apresentação dos resultados.

A pesquisa aconteceu na Escola Básica Municipal Conselheiro Mafra, localizada na cidade de Blumenau, estado de Santa Catarina. Em 2015 a escola contava com 704 alunos/as; sendo 35 da pré-escola; 383 do 1º ao 5º ano; e 286 do 6º ano ao 9º ano. No programa Mais Educação (educação integral) eram 120 estudantes, sendo, ao todo, 563 famílias, 59 professores/as, 21 funcionários/as, totalizando 80 servidores/as envolvidos.

A maior parte dos pais/mães dos estudantes possui Ensino Fundamental Incompleto, poucos são totalmente analfabetos, sendo que outros concluíram o Ensino Médio. A renda familiar varia em torno de um a dois salários mínimos. Há grande rotatividade de alunos/as, sendo recebidos muitos pedidos de transferências e matrículas durante todo o ano letivo.

Muitas crianças têm ou já tiveram seu pai preso, há muitos traficantes que dominam as ruas e assim na comunidade, muitos alunos/as têm acesso às drogas desde muito novos e a maioria deles convivem com violências dentro de casa<sup>3</sup>, o que faz com que muitos reproduzam atitudes agressivas dentro da escola e salas de aula.

### 3 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Com a identificação de casos de *bullying* nas séries iniciais, a escola elaborou um projeto de prevenção e combate a essas práticas. No qual, as crianças aprenderam o que é *bullying* e suas consequências e foi incentivada a prática de valores morais e éticos. Visou-se também o desenvolvimento de uma autoimagem positiva, independente, ampliando as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais.

A intervenção aconteceu na pré-escola, primeiros e segundos anos dos períodos matutino e vespertino. Foram envolvidas 220 crianças diretamente, participaram também professores/as regentes e de Ensino Religioso e professores/as de Artes e Educação Física, Bibliotecária, professora de Informática, Coordenação pedagógica e toda a comunidade escolar.

As ações aconteceram paralelamente orientadas pelas/os professoras/es envolvendo todas as áreas e de acordo com a idade dos/as alunos/as. Esse projeto não terá um fim, pelo contrário terá ações e estratégias ocorrendo durante todo o ano.

<sup>3</sup> Dados retirados do PPP da instituição.

Quadro 01 - atividades desenvolvidas:

Atividades desenvolvidas	
Ensino Religioso	Atividades de Musicalização
Educação física	Atividades em grupo com o objetivo de desenvolver habilidades de ajudar, compartilhar e participação
Bibliotecária Prof. regente	Histórias literárias foram utilizadas para trabalhar valores como: respeito, cordialidade, a inveja (roubo), ciúmes (você é só meu amigo), ajuda, raiva, desprezo entre outros. Uma delas foi: Você é especial, de Max Lucado
Todas as turmas	Exibição e debates de vídeos relacionados ao tema valores
1º e 2º anos	Conceitos – Trabalhando os valores. O que significa respeito, verdade e outros. Produziram cartazes expondo o que aprenderam e queriam transmitir aos outros
2º anos	Roda de conversa, pesquisa na biblioteca e informática e produção de material expositivo sobre valores
Pré-escola	Roda de conversas sobre amizade, ser diferentes, musicalização e produção de cartazes relacionados ao tema
Seminário	Apresentações e compartilhamento das atividades desenvolvidas

Fonte: autores/as (2016)

É um projeto que pode ser considerado ousado e foram observados resultados positivos, pois esse problema, se não for reduzido, continuará afetando a escola num todo, inclusive a aprendizagem das crianças, porque os/as professores/as gastam muito tempo resolvendo os problemas de comportamentos que ocorrem durante as aulas.

Cada turma realizou diversas atividades em diferentes momentos, de acordo com a idade das crianças, ampliando o entendimento em relação ao tema.

Nas aulas de educação física, os/as professores/as desenvolvem atividades de colaboração, trabalho em equipe, ajuda e tolerância.

O professor de Artes trabalhou de diversas formas o texto de Ana Maria Machado – O gato do mato e o cachorro do morro, realizando dobraduras e fazendo recontagem da história pelos alunos.

Nos primeiros anos foram utilizadas diversas histórias literais que giraram em torno da amizade, como fala a história Amigos, de Helme Heine, que relata a aventura entre um rato, um porco e um galo. Foi trabalhada também a produção textual composta de frases, cartazes e várias atividades enfatizando os valores.

Já as crianças dos segundos anos pesquisaram na informática para produzir um texto coletivo e vários tipos de cartazes para expor nos corredores e no seminário. A história literária foi “Você é especial” de Max Lucado. A música ficou por conta da professora de Ensino Religioso, da turminha do Marcelo – como é bom ser diferente.

Nas turmas da pré-escola, as professoras trabalharam com diversas literaturas infantis, entre elas: literatura croah (Rodrigo Folgeira Croah), trabalhando o respeito e a convivência com as diferenças. A musicalização também esteve presente, com a canção: Você é especial, de Aline Barros, essa música fala das características do corpo, e é dessa forma que você é especial.

A música foi uma ferramenta importante na construção do conhecimento e desenvolvimento dos conceitos trabalhados. Para Stabile, citado por Estevão (2002, p. 34), “a música e a dança permitem a expressão pelo gesto e pelo movimento, que traz satisfação e alegria. A criança aprende e se desenvolver através dela”. Com as músicas as crianças reproduziam o que estavam aprendendo e fixavam as boas atitudes e valores, respeitando uns aos outros/as, aceitando as diferenças. Por esse motivo, ela esteve presente em todas as turmas, ampliando e refazendo conceitos.

Através da música e da dança, as professoras ajudaram as crianças a internalizar conceitos importantes como: amizade, respeito e atitudes corretas. Foram usadas canções como: Não atire o pau no gato e Somos todos iguais, porém diferentes.

As rodas de conversas eram sempre cheias de perguntas, comentários e até sugestões. Cada professor/a trabalhou com sua turma qual seria o melhor nome para o evento organizado para encerrar o projeto, o qual elas/es iriam apresentar para a escola. O nome acatado foi sugerido na turma da pré-escola da manhã: – Ser diferente é normal.

Foram realizadas também diversas atividades como a árvore dos bons frutos

feita com as mãos das crianças.

O seminário ocorreu de forma tranquila com muitas expectativas tanto da parte dos/as professores/as, das crianças e da escola como um todo. Para despertar a criatividade e encantamento a princesa Hanna veio para conversar com as crianças sobre valores e boas atitudes.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes do início do projeto, no encontro pedagógico, foram identificados 21 casos de *bullying* entre as séries iniciais (pré-escola, primeiros e segundos anos, matutinos e vespertinos) apresentando atitudes agressivas entre elas físicas e verbais, rótulos, chacotas e palavras ofensivas.

Durante a aplicação do projeto, as/os professoras/es perceberam que as crianças estavam mais meigas, pacientes e que diminuíram os casos de *bullying*, como mostra a tabela abaixo:

Quadro 02: casos de bullying:

Casos de <i>Bullying</i>	
Primeira conversa	21
Segunda	18
Terceira	11
Quarta	7

Fonte: autores/as (2016)

Houve uma diminuição muito significativa dos casos apresentados em nossa primeira reunião. E melhor ainda, não foi registrado nenhum novo caso. As crianças estavam disseminando o que aprendiam, dentro e fora da escola.

As turmas da pré-escola que no início do projeto apresentaram vários casos de bullying hoje estão mais harmoniosas e tranquilas. Algumas crianças além de perceber e aceitarem as diferenças entre elas quando passavam por alguém diziam: “você é especial” uma fala que não havia sido observada antes, e que foi impregnada as atividades realizadas.

O seminário foi algo muito importante no qual todos participaram, mostrando um pouco do que aprenderam e motivando seus/suas colegas a se tratar com cordialidade, respeito e igualdade. Ele não é o fim ou fechamento do projeto, as ações continuam até o fim das aulas, dando seguimento ao trabalho realizado desde o começo do ano.

O projeto criou condições para a melhoria nos relacionamentos dos estudantes, nas interações, gerando uma mudança nas atitudes na compreensão do “ser humano”, compreendendo que é necessário para que se possa conviver em comunidade e desenvolver atitudes de respeito, tratando todos com igualdade e equidade.

Através desse projeto procurou-se construir e reconstruir os conceitos das crianças sobre os valores éticos e morais presentes em nossa sociedade, valores esses como respeito, valorização do outro, igualdade, solidariedade entre outros, que permitem assim mudanças em suas atitudes, formando disseminadores dentro de fora da escola agentes transformadores.

Através das ideias aqui desenvolvidas foi possível efetuar uma educação integral e inclusiva, observando cada um como um ser cheio de habilidade e potencialidade.

Como a execução desse projeto a escola tem se tornado um lugar mais atrativo e estimulante para as crianças. Um lugar privilegiado com relações harmoniosas e desenvolvimento da cidadania.

Oportunizando a cada criança a estar em um lugar de respeito, no qual são garantidos os direitos humanos, educando de forma divertida e participativa, evitando as manifestações de violências.

Com as ações desenvolvidas, as crianças compreenderam que certas atitudes devem estar presentes não só na sala de aula, mas no cotidiano, deve-se fazer uso delas diariamente procurando não mentir, não discriminar, enganar, cooperar com o próximo e que o *bulliyng* é algo prejudicial a todos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto girou em torno de uma aprendizagem significativa, utilizando diversas formas e estratégias trabalhadas de acordo com a necessidade. Ensinando de forma intercultural reconhecendo o/a outro/a como parte ativa

e fundamental para o crescimento e desenvolvimento de uma sociedade democrática, justa e igualitária.

Com o projeto, as crianças trouxeram à prática os valores que são fundamentais nos direitos humanos, criando uma relação mais cortês e afetiva, com menos preconceitos e violência. Entendendo que qualquer tipo de violência é prejudicial a todos e que por mais simples que possa parecer, causam futuros traumas que marcam a vida das pessoas para sempre.

177

Cumprindo assim a Declaração de Direitos Humanos citada no início deste trabalho, garantindo não só uma aprendizagem de qualidade e significativa, mas também um clima harmonioso, atrativo e de respeito.

As crianças precisam de segurança, de proteção, estar em um espaço onde se sintam bem, ser respeitadas e se desenvolver por completo, e isso com alegria, essas características devem ser encontradas na escola, conforme Rauber:

Não se trata apenas de desvelar o chão, mas, sobretudo torná-lo maior, “contagiando” a realidade educacional e demonstrando que é pertinente acreditar na possibilidade da concretização de uma educação diferente, com ampla participação e satisfação (RAUBER 2002, p. 11).

Todo o processo pode ser considerado uma demonstração de que é através da educação que se forma cidadãos conscientes, mostrando-lhes qual o melhor caminho a seguir, elucidando-os sobre o perigo.

E que um ambiente harmonioso, igualitário, alegre é o que proporcionará uma aprendizagem rica e significativa, nossa luta contra o *bullying* pode ser até eterna, mais cada conquista também será. Como coloca Machado e Wanzinack (2015, p.141) “Os efeitos do enfrentamento ao *bullying* escolar não são imediatos, mas certamente duradouros”.

## REFERÊNCIAS

A Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas. Retirado do site: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>, acessado no dia 12/10/15.

Assis, Simone Gonçalves de (org). Impactos da violência na escola: um dialogo com professores. / Organizado por: Simone Gonçalves de Assis, Patrícia Constantino e Jovina Quintes Avancini. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ editora FIOCRUZ, 2010.

Cury, Augusto Jorge. Pais brilhante, professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante.2003.

Cury, Augusto. 12 semanas para mudar uma vida. 2ª Ed – São Paulo, Academia de inteligência, 2007.

Carvalho, J.S. Direitos humanos e educação. Educação e direitos humanos. Formação de professores e práticas escolares. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Ética e Cidadania: construindo valores na escola e sociedade. Brasil, DF. 2007.

SIGNORELLI, M. C. Mudaram a estações...Nada mudou: profissionais do Sistema Único de Saúde e Mulheres Vítimas de violência doméstica no litoral Paranaense. 194f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo,2011.

Estevão, Vânia Andréia Bagatoli. A importância da música e da dança no desenvolvimento infantil. Assis Chateaubriand – PR, 2002. 42f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS.

Gil, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

Haguette TMF. Metodologias qualitativas na sociologia. 9th ed. Petrópolis: Vozes; 2003.

Machado, Alisson, Eduardo Ferreira; Wanzinack, Clóvis. O Bullying e sua repercussão no ambiente escolar no litoral do Paraná: Evidências científicas e aspectos regionais. In: Wanzinack, Clóvis, Signorelli, Marcos Claudio; (Orgs.) Violência Gênero e Diversidade: desafios para a educação e o desenvolvimento, Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2015. 228 p.

Minayo, M.C. de S. (2010). O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde. (12ª ed.). São Paulo: Hucitec – Abrasco.

Rauber, Celerino. O chão da prática educativa: uma relação entre pretensão e realidade. Blumenau: Nova Letra, 2.000. 92p.

Teixeira, Helena Ap. Ferreira. Bullying, como lidar com brincadeira que machucam a alam. Revista – Escola de pais no Brasil – Blumenau – SC, ano 4, No 4, Março – 2008.

#### **SOBRE OS (AS) AUTORES (AS):**

##### **Lenice Ramos Dutra**

Pedagogia -UDESC /Pós - graduada em: Gestão do Trabalho, Pedagógico: O. e S.Escolar - Uninter /Psicopedagogia Clínica e Institucional - CESUSC / Alfabetização e Letramento - Pró minas / E.I. Neurociência da Aprendizagem - Pró minas /Mestranda: Ciências da Edu - Universidade Privada Del Guairá / Coordenadora Pedagógica. E-mail: coode2010@gmail.com

##### **Aline de Oliveira Gonçalves**

Mestre em comunicação, especialista em sociologia política, graduada em comunicação com habilitação em jornalismo, técnico-administrativa na UFPR Litoral. 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



***O DIÁLOGO COMO  
ESTRATÉGIA DE  
ENFRENTAMENTO DO  
BULLYING***

*Elisa Lobe Signori; Aline de Oliveira Gonçalves; Clóvis Wanzinack*

# O DIÁLOGO COMO ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO DO BULLYING

Elisa Lobe Signori; Aline de Oliveira Gonçalves; Clóvis Wanzinack

182

## 1 INTRODUÇÃO

O *bullying* não é um fenômeno novo, muito embora tenha ganhado mais repercussão nos últimos anos. O hábito de dar apelidos aos colegas de escola ou fazer brincadeiras com as características de cada um é tão velho quanto a própria escola. Porém, chama atenção os novos contornos que estão sendo dados para esse fenômeno.

Por definição, *bullying* compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudante contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder. (LOPES NETO, 2005, p. 165)

Ribeiro (2011, p. 132) diz que *“um ato é sempre simbólico e seu significado depende de interpretações”*. Assim, aponta que apesar de o sofrimento causado pelo bullying ser o mesmo do que antes o que mudou foi sua representação social. Ou seja, o fenômeno não se alterou, o que sofreu alteração foi o modo como ele é interpretado/concebido nos dias atuais. Neste ponto, vale situar que se vive o auge da sociedade individualista na qual impera o desejo de destacar-se perante os outros (PINHO, 2011).

Pode-se considerar que o *bullying* seja o artifício encontrado por alguns para conseguir as atenções voltadas para si. Isso porque conforme Ribeiro (2011, p. 139), *“Tudo indica que práticas de bullying se produzem através da montagem de um cenário em que a plateia desempenha um papel importante: a agressão precisa ser testemunhada”*. A tentativa do/a agressor/a pode ser interpretada como uma estratégia para mostrar-se forte perante os demais e, assim, configurando-se como um sintoma social moderno que coloca o indivíduo como bem supremo. (PINHO, 2011)

Estudos apontam que é bastante comum que os comportamentos violentos sejam reproduzidos por sujeitos que tenham vivenciado situações de violência. Assim, o sofrimento já inicia com o/a agressor/a que vivencia momentos de angústia e conflitos (SIGNORELLI, 2014; RIBEIRO, 2011).

Em relação às vítimas, Silva (2010) aponta que no geral são os/as alunos/as que possuem poucas habilidades de socialização e, portanto, não conseguem reagir aos comportamentos agressivos a eles/as dirigidos. Sobre isso, completa: “qualquer coisa que fuja ao padrão imposto por um determinado grupo pode deflagrar o processo de escolha da vítima do *bullying*” (SILVA, 2010, p. 38).

Nesse contexto, as instituições educativas possuem papel importante na prevenção de tais práticas. A agressividade é intrínseca ao ser humano. Assim, faz-se necessário que ela possa ser sublimada e transformada positivamente sem que culmine em atos violentos.

[...] é fundamental que a instituição escolar possa situar uma instância de alteridade que permita que as manifestações de agressividade entre os pares possam ser atravessadas pelo campo da palavra, garantindo dessa forma a preservação do laço social. (PINHO, 2011, p. 249).

Pinho (2011) ainda alerta para o risco de as políticas contra o *bullying* transformarem todas as manifestações agressivas em signos do fenômeno. A posição repressora das manifestações de agressividade poderia causar danos ainda maiores. Ressalta que a função primordial da educação é fazer com que as experiências de agressividade possam ser vivenciadas e simbolizadas de acordo com os padrões éticos da sociedade.

Para que tudo isso seja possível, é de fundamental importância que a temática do *bullying* seja amplamente discutida nos ambientes educacionais, sobretudo alertando as famílias das crianças e adolescentes para os efeitos de tal violência.

A escola é um contexto que propicia desenvolvimento de habilidades, competências, formação e desenvolvimento de conceitos, saberes e opiniões, por isso tem o papel fundamental de buscar alternativas para o enfrentamento e prevenção do *bullying*. (FREIRE& AIRES, 2012, p. 56)

Em seus estudos sobre o *cyberbullying* (*bullying* praticado através da internet), Conte e Rossini (2010) apud Wanzinack (2014, p. 76) apontam que:

[...] aproximadamente 40% das crianças e jovens brasileiros entre 10 e 18 anos costumam navegar pela internet por mais de duas horas diárias. E quase metade desse grupo navega sem o acompanhamento dos pais [...]. Também cabe mencionar que

grande parte dos adultos (46%) não se preocupa em saber o que os filhos estão acessando no computador.

Os dados são alarmantes e demandam intervenções urgentes no sentido de informar à sociedade sobre os efeitos que a prática do *bullying* traz ao sujeito. Visto que, conforme apontam Francisco e Libório (2009), a intimidação e a vitimização são processos complexos que se reproduzem nas relações sociais e podem agravar-se progressivamente. Além disso, Silva (2010) aponta que o *bullying* ocorre em 100% das escolas do mundo podendo variar o índice em cada realidade escolar dependendo do conhecimento e da postura adotada quando as situações ocorrem.

A partir disso, o presente artigo buscou compreender quais são as situações no contexto escolar que são caracterizadas como *bullying* e, ainda, refletir sobre as estratégias de prevenção que são utilizadas para combater esse fenômeno.

Inicialmente, procuramos caracterizar o fenômeno do *bullying* e descrever quais são os fatores que contribuem para sua incidência no contexto escolar. A partir disso, buscamos refletir acerca das estratégias de prevenção utilizadas nas escolas e sua efetividade. A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Blumenau (SC) no período de setembro a outubro de 2015. Por fim, propusemos estratégias de enfrentamento do *bullying* levando em conta a dimensão de agressividade que é intrínseca ao ser humano.

## 2 METODOLOGIA

A proposta do trabalho caracteriza-se como um estudo de perfil exploratório, ou seja, “busca proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento das ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002, p. 41). Além disso, a abordagem da pesquisa é considerada quanti-qualitativa. González Rey (2002) considera que:

A pesquisa qualitativa não exige a definição de hipóteses formais, pois não se destina a provar nem a verificar, mas a construir, e não requer a explicitação do que vai ser provado, pois frequentemente isso não se conhece no começo. Quando afirmamos que ela não se destina a provar nem a verificar, não quisemos dizer que em seu curso não se verifiquem e provem determinadas coisas, mas que esses objetivos aparecem como momentos do processo de

pesquisa, e não representam momentos analíticos estabelecidos como o fim da pesquisa. (p.73).

Para alcançar esses objetivos decidiu-se realizar esta pesquisa através de revisão bibliográfica e pesquisa de campo. A revisão bibliográfica, conforme Gil (2002) pode ser compreendida como a pesquisa que é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, como livros ou artigos científicos. A revisão bibliográfica:

Exige do pesquisador a produção de argumentação sobre o tema, oriundas de interpretação própria, resultado de um estudo aprofundado sobre o assunto. Concordar, discordar, discutir, problematizar os temas à luz das ideias dos autores lidos são os procedimentos dessa modalidade de pesquisa. (TOZONI-REIS, 2007, p. 27).

A pesquisa de campo é caracterizada por ter a fonte dos dados no próprio campo em que ocorrem os fenômenos a serem estudados. Nessa pesquisa, delimitamos o campo educativo e, portanto, a escola como local de pesquisa. Desta forma, “a pesquisa poderá contribuir para a construção do saber educacional e o avanço dos processos educativos” (TOZONI-REIS, 2007, p. 28).

É necessário salientar, ainda, que nas pesquisas qualitativas os resultados configuram-se como momentos parciais da pesquisa que se integram e produzem novas perguntas abrindo novas possibilidades de produção de conhecimento (GIL, 2002, p. 42).

A fim de possibilitar uma aproximação com a realidade apontada decidiu-se por realizar aplicação de questionário com a finalidade de problematizar as situações que são trazidas nas referências utilizadas. O questionário foi elaborado pelos/as autores/as e foi composto de oito questões, sendo duas questões fechadas e seis abertas. Os questionários foram respondidos por quinze professoras do nível fundamental (1º a 5º ano), durante o mês de outubro de 2015. Os questionários foram aplicados somente a professoras em virtude da opção de abordar somente pelas regentes (que passam a maior parte do tempo com a mesma turma).

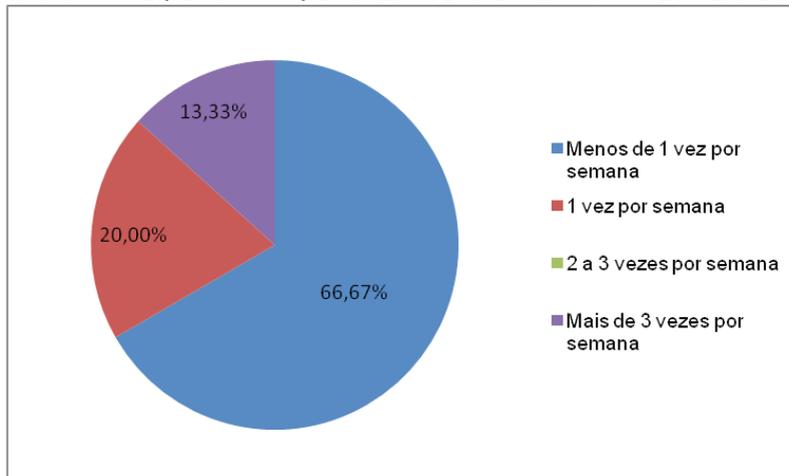
### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, procurou-se compreender se o conceito que as professoras respondentes tinham de *bullying* era similar ao apontado anteriormente pela

literatura, levando em conta, especialmente a dimensão da repetição e da intencionalidade dos atos. Na análise das respostas foi observado que 73%, de um total de quinze, respondentes definiu *bullying* utilizando-se da repetição como fator determinante. Além disso, 53% dos respondentes destacou a intencionalidade como característica do fenômeno do *bullying*. A partir disso, tem-se notícias de que o conceito de *bullying* é algo já trabalhado e que faz parte do cotidiano institucional da qual os respondentes fazem parte.

Em relação à incidência do fenômeno, a maioria dos/as respondentes relatou que é um fenômeno que observam menos de uma vez por semana, conforme aponta o gráfico 1.

GRÁFICO 1 – FREQUÊNCIA COM QUE O *BULLYING* É OBSERVADO NO CONTEXTO ESCOLAR



Fonte: Os/as autores/as (2015)

Sobre esse indicador, vale ressaltar que se refere à taxa observada pelos/as professores/as, ou seja, situações que de alguma forma presenciam ou que são chamados para intervir. Sobre este ponto, Freire e Aires (2012, p. 56) lembram que o *bullying* é um fenômeno “de difícil identificação por acontecer longe de adultos e por não haver denúncias por parte das vítimas devido ao medo de retaliação”. (FREIRE; AIRES, 2012, p. 56).

Outro fator importante presente no questionário diz respeito às estratégias de conscientização e enfrentamento que são utilizadas no contexto escolar. Observou-se que 93% dos quinze respondentes referiram-se à função do diálogo e envolvimento de diversos profissionais (professores/as, coordenação, psicologia escolar, pastoral escolar). Além disso, reforçaram a necessidade de se

ter regras claras e do trabalho que a escola desenvolve baseado em valores (em especial o respeito e a amizade). Sobre isso, Lopes Neto aponta que:

Os melhores resultados são obtidos por meio de intervenções precoces que envolvam pais, alunos e educadores. O diálogo, a criação de pactos de convivência, o apoio e o estabelecimento de elos de confiança e informação são instrumentos eficazes, não devendo ser admitidas, em hipótese alguma, ações violentas. (LOPES NETO, 2005, p. 170).

187

O diálogo é fundamental tanto para que a situação possa ser resolvida, bem como para que haja conscientização dos/as alunos/as e não volte a se repetir. Mas, além disso, o diálogo pode proporcionar uma melhor compreensão das causas do fenômeno. Para a psicanálise, é usual que o sujeito atribua ao “outro” aquelas características que rejeita em si mesmo, fenômeno descrito por Freud como “projeção” (ALBINO; TERÊNCIO, 2012). Sobre isso, Fontes et. al. ressalta:

a agressividade entre os pares como um exemplo daquilo que Freud nomeou narcisismo das pequenas diferenças, algo que faz parte da estrutura do nosso funcionamento psíquico, portanto, algo que resiste sempre a qualquer tentativa de eliminação. Algo que nos torna mais tolerante com os “iguais” e mais intolerantes com os “diferentes”. (FONTES et. al., 2012, p. 6)

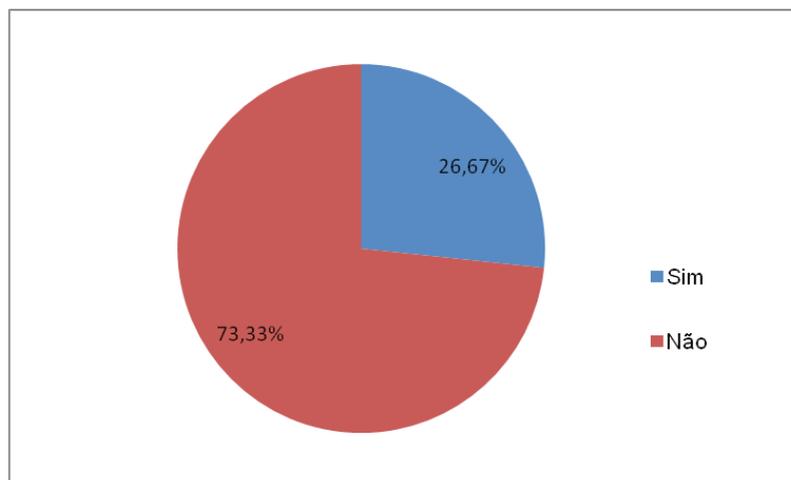
Além disso, a participação das famílias é de fundamental importância para que as estratégias possam ser pensadas e, assim, que a conscientização seja efetiva, visto que “[...] qualquer tipo de intervenção ao *bullying* deve levar em consideração as dimensões sociais, educacionais, familiares e individuais, partindo do pressuposto de que elas vão se diferenciar dependendo do contexto em que estão inseridas” (FREIRE; AIRES, 2012, p. 56). Neste ponto, foi constatado que apenas 46% das quinze entrevistadas citaram a participação da família nas estratégias de conscientização. Este fato é preocupante, na medida em que algumas condições familiares acabam por favorecer o desenvolvimento da agressividade nas crianças e adolescentes como, por exemplo: relacionamento afetivo pobre, excesso de tolerância ou de permissividade, maus-tratos, etc (LOPES NETO, 2005).

As questões familiares e culturais são utilizadas para justificar o modo como o *bullying* é visto atualmente e o modo como era observado pelos respondentes na época em que eram alunos/as. Sobre isso, Albino e Terêncio (2012, p. 3) apontam que:

Até pouco tempo atrás, a prática do *bullying* escolar costumava ser vista pelos adultos, inclusive pais, professores e diretores, como brincadeiras pueris, próprias à idade infantil ou adolescente. Falava-se, inclusive, em ser algo que faz parte da iniciação à vida adulta, comparável até mesmo a um rito de passagem (ALBINO; TERÊNCIO, 2012, p. 3).

Quando questionados sobre a época em que estudaram comparando com as observações que fazem de seus alunos/as hoje, observou-se que as respondentes indicam que a incidência de *bullying* não aumentou (GRÁFICO 2).

GRÁFICO 2 – COMPARANDO A ÉPOCA EM QUE ESTUDOU E O QUE OBSERVA HOJE, A FREQÜENCIA DE BULLYING AUMENTOU?



FONTE: Os/as autores/as (2015)

Entre as justificativas apontadas pelas respondentes, destacam-se:

Ao meu ver, acontece da mesma forma. Porém, hoje é mais explícito. A antipatia por algum colega é deixada claro. Há tempos atrás, a coisa era mais sutil, mas havia, só que não tinha denominação, não havia “propaganda” disso, como há hoje. *Bullying* sempre teve, desde que a raça humana tomou conhecimento da fraqueza do “outro” (Entrevistada 4).

Essas observações fazem pensar na influência trazida pela valorização da individualidade muito presente na contemporaneidade, fato que dificulta a percepção e o respeito ao outro. A Entrevistada 8 complementa:

Eu penso que sempre houve *bullying*. O que acontece é que antigamente não existia um conceito para essa prática (ou não era conhecido abertamente como hoje). E o *bullying* mudou de foco. Antes era muito mais para “brincar” com o amigo. Agora parece que o foco é excluir, isolar o meu diferente. E isso sim me preocupa, o como as práticas ficaram mais agressivas e sérias. É para machucar mesmo e se faz isso sem sentir-se culpado. (Entrevistada 8)

Sobre isso, Ribeiro (2011, p. 139) diz que: “é disso que se trata no *bullying*: da afirmação de si e da busca pelo reconhecimento de seu valor. Nesse contexto, o outro, a vítima, é apenas um instrumento” (RIBEIRO, 2011, p. 139). Além disso, Pinho (2011, p. 252) destaca que “o *bullying* é efeito da ancoragem do sujeito no narcisismo, com a conseqüente retirada de cena das referências simbólicas, uma cultura individualista como a nossa é um terreno extremamente fértil para sua produção e proliferação” (PINHO, 2011, p. 252).

Por fim, as questões familiares como a proteção excessiva e o excesso de permissividade dado às crianças podem contribuir para a incidência de *bullying*. Visto que, conforme aponta Ribeiro:

O que se percebe em muitos casos é a recusa, ou dificuldade, de os pais assumirem um lugar de autoridade frente a seus filhos, de assumirem uma posição de onde eles possam, legitimamente, transmitir ideais e valores que sejam, ao mesmo tempo, singulares e voltados à produção de relações sociais mais solidárias (RIBEIRO, 2011, p. 144).

Essa percepção é apontada pelas respondentes e destacada quando colocam as palestras como estratégias que propoiam além daquelas já colocadas em prática, no intuito não somente de informar e alertar para os efeitos do *bullying*, mas, sobretudo, de conscientizar as famílias para aquilo que causa esse fenômeno.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou através de revisão de bibliografia e aplicação de questionários compreender o fenômeno do *bullying* no contexto escolar na atualidade. Através das respostas obtidas conseguiu-se perceber que o combate à violência e à agressividade dentro da escola precisam ser alvo de ações coletivas.

190

Através dos indicadores quantitativos e qualitativos se faz necessária a ampliação do debate no ambiente escolar para que se possa ampliar o acesso à informação e conseqüentemente, minimizar a ocorrência do *bullying*. O trabalho de conscientização precisa ser desenvolvido tanto com os/as alunos/as quanto com seus familiares e equipe docente.

Percebeu-se que o conceito de *bullying* já é bastante difundido, mas que as estratégias de enfrentamento ainda podem ser aprimoradas visto que ainda ocorrem diversos casos. Acredita-se que o diálogo tenha importante função na escola como promotor de conscientização e, também, como possibilidade de expressão de agressividade. Assim, pensa-se que a escola deva promover espaços de discussão e diálogo sistematizados com alunos/as e familiares.

A recente aprovação do Programa de Combate à Violência Sistemática (*Bullying*), através da Lei Nº 13.185, de 06 de novembro de 2015 torna ainda mais evidente a necessidade de fomentar espaços de diálogo e orientação visto que no texto aprovado sugere-se tanto as práticas orientativas bem como indica instrumentos alternativos (que não a punição) para uma efetiva responsabilização e mudança de comportamento.

Por fim, esta pesquisa buscou conhecer o olhar que os/as professores/as têm sobre o tema e como continuidade do estudo sugere-se a realização de estudo semelhante aplicando questionários com as famílias de crianças e adolescentes.

## REFERÊNCIAS

ALBINO, P. L.; TERÊNCIO, M. G. Considerações críticas sobre o fenômeno do bullying: do conceito ao combate e à prevenção. Revista Eletrônica do CEAF. Porto Alegre – RS. Ministério Público do Estado do RS. Vol. 1, n. 2, fev/maio 2012.

BRASIL.. Lei N° 13.185, de 06 de novembro de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm). Acesso em: 10 de novembro de 2015.

FONTES, A. M. M; PAIVA; A. A. B; DEVÊZA, C. M; MAURÍCIO, R. C. L. Agressividade entre pares: Excesso de intolerância. In: Retratos do mal-estar contemporâneo na educação, 9, 2012, São Paulo. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000032012000100030&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032012000100030&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 02 de outubro de 2015.

FRANCISCO, M.V.; LIBÓRIO, R.M.C. Um Estudo sobre Bullying entre Escolares do Ensino Fundamental. Psicologia: Reflexão e Crítica, 22(2), 200-207, 2009.

FREIRE, A. N.; AIRES, J. S. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do Bullying. IN: Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 16, Número 1, p. 55-60, Janeiro/Junho de 2012.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. L. Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira, 2002.

LOPES NETO, A. A. Bullying – Comportamento agressivo entre estudantes. Jornal de Pediatria, 81 (5), 164-176. (2005)

PINHO, G. S. O sujeito do bullying. IN: APPOA. Autoridade e Violência. Porto Alegre; APPOA, 2011.

RIBEIRO, E. M. Bullying: Uma violência em busca de sentido. IN: APPOA. Autoridade e Violência. Porto Alegre; APPOA, 2011.

SIGNORELLI, M. C. Violência de Gênero: Um desafio para a educação. IN: In: SIERRA, J. C.; SIGNORELLI, M. C. Diversidade e Educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia. Matinhos: UFPR Litoral, 2014.

SILVA, A. B. B. Bullying: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

TOZONI-REIS, M. F. C. Metodologia da Pesquisa Científica. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2007.

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):****Elisa Lobe Signori**

Psicóloga. Pós-graduada em Psicanálise: Clínica e Políticas Públicas de Saúde Mental (FURB) e Psicopatologia da Infância e da Adolescência (SOCIESC/HSC).E-mail:elisasignori@gmail.com

**Aline de Oliveira Gonçalves**

Mestre em comunicação, especialista em sociologia política, graduada em comunicação com habilitação em jornalismo. Técnico-administrativa na UFPR Litoral. E-mail: alinegoncalves@gmail.com

**Clovis Wanzinack**

Professor Adjunto I do Curso de graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Paraná. Supervisor do Curso de Pós-Graduação em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) (Modalidade EaD - Nível Aperfeiçoamento e Especialização). Doutorando (2015) e Mestre (2011) em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau - FURB. Especialização em Gestão Pública pela Universidade Federal do Paraná (2011) e possui graduação em Administração com Ênfase em Informática pela Sociedade Paranaense de Ensino em Informática - SPEI (2005). Tem experiência nas áreas de Administração, Gestão Pública, Educação, Tecnologia, Educação à Distância (EaD). Trabalha atualmente com questões relacionadas a bullying e cyberbullying. Email: cloviswa@gmail.com



***PROFESSORAS DA REDE  
PÚBLICA DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL DE BLUMENAU  
E A SEXUALIDADE DAS  
CRIANÇAS DE TRÊS  
A QUATRO ANOS:  
DIFICULDADES, DESAFIOS  
E POSSIBILIDADES***

*Amanda Werner; Magda Tânia Martins da Silva*

# PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE BLUMENAU E A SEXUALIDADE DAS CRIANÇAS DE TRÊS A QUATRO ANOS: DIFICULDADES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Amanda Werner; Magda Tânia Martins da Silva

## 1 INTRODUÇÃO

Professores/as, crianças e o desenvolvimento sexual na educação infantil: um tema permeado de tabus, preconceitos e por muitas vezes ignorado nas instituições de educação infantil. O ser é sexual: antes mesmo do nascimento a sexualidade é presente na vida de todos/as e deveria ser encarada como natural.

A família quando sabe da gravidez já pressupõe os hábitos futuros da criança quando o sexo é descoberto no ultrassom: meninas usarão rosa e deverão ter uma conduta característica com o sexo biológico e vice e versa. Mesmo que o debate aconteça incessantemente e venha se transformado através de movimentos das minorias sobre questões de gênero, raça/etnia e sexualidade; ainda paira sobre nossas cabeças a insegurança do que não entendemos ou pior, que no nosso íntimo não aceitamos.

É na primeira infância que o ser vai se constituindo como único: suas subjetividades são alicerçadas pelas experiências desde o nascimento e se intensificam quando o meio muda, inclui-se aí o desenvolvimento sexual. Como escreve Orrú (2008, p.29): “Desde pequena a criança constrói seu comportamento a partir da influencia do que acontece, (...) no processo social em sua relação com outras pessoas”. Os Centros de Educação Infantil CEIs recebem crianças entre seis meses e cinco anos de idade, onde permanecem até doze horas.

Vale ressaltar, que muitos passam mais tempo na unidade do que com seus pais e conseqüentemente são os professores/as que convivem e participam das experiências e vivências destas crianças. Conseqüentemente, o pedagogo/a deve estar preparado, como escreve Freire (2008, p. 37): “Todo educador dirige, direciona processos de crescimento para a autonomia.” Assim, um dos grandes desafios para a instituição e professor/a está intimamente ligado à autonomia: lidar com a temática sexual com crianças tão pequenas, que expressam sua

sexualidade livremente sem o peso dos tabus ou vergonha, além das novas formações familiares, preconceitos de gênero. Segundo Guerbet (2008, p. 01): “O trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil deve oportunizar momentos de trocas sociais (...) e construir conceitos e princípios na criança de zero a cinco anos.” Não é raro relatos de professores/as que não sabem como proceder ao ver duas crianças tendo comportamentos considerados por eles como “não natural” ou com alguma fala sobre sexo: geralmente as crianças são reprimidas e o acontecimento passa no que podemos dizer, “boca a boca”.

Ao longo dos anos os estudos voltados para a educação infantil, as habilidades desenvolvidas nas áreas afetiva e cognitiva e novas tendências a serem utilizadas têm-se ampliado e reforçado a importância que esta fase compõe na formação do indivíduo.

Segundo Bazílio e Kramer (2011, p. 94): “Ao longo deste século, cresce o esforço pelo conhecimento da criança em vários campos: nas diversas correntes da psicologia e da psicanálise; na história, em particular na história social da criança e da família.” Em contrapartida, na busca por material para compor este artigo percebemos como é diminuto a quantidade de títulos voltados à sexualidade infantil para essa idade, o que vai a contramão dos milhares estudos relacionado à criança.

Porque há a dissociação do sexual e crianças nesta fase? A partir de minha experiência como professora de Educação Infantil, presenciei situações de crianças de quatro anos reprimidas por “gostar de coisas de mulher” com pais pedindo intervenção das professoras e diretora para que não deixassem mais seu filho brincar de casinha ou de bonecas. Este episódio envolveu todas as crianças da sala: elas mesmas quando viam os pais da criança em questão chegando para buscá-lo, corriam para a porta contar se ele tinha ou não brincado de bonecas. Percebemos a o mal-estar de todos na unidade de ensino, pois elas mesmas não estavam seguras de como agir, já que a criança em questão “demonstrava” todos os trejeitos afeminados e com certeza teria de ser encaminhado ao psicólogo.

Este acontecimento exterioriza o despreparo profissional, fazendo que o mesmo trate questões tão sérias para nossas crianças, baseados no “achismo”, nos seus preconceitos, no contexto social e disciplinador do qual cada uma vivenciou. Exemplos como estes deram o pontapé para o início deste trabalho. Os profissionais de Educação Infantil educam crianças que através do seu exemplo podem propagar o sentimento de preconceito e erro ao seguirem o padrão imposto pela sociedade.

Assim, Vygotsky escreve (2007, p. 8): “A criança, à medida que se torna mais

experiente, adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende”. Afinal, que modelos estão os profissionais de educação repassando? O que pensam realmente os pedagogos/as sobre as didáticas e métodos sobre a sexualidade na idade de três e quatro anos? Como se posicionam frente às manifestações das crianças? Sentem-se preparados para lidar com situações tão ambíguas que envolvem as famílias? Têm formações, livros ou palestras para auxiliarem nas questões de sexualidade, para se inteirarem quanto novas nomenclaturas ou o que predomina é a opinião pessoal de cada um/a? Para Freire (2009, p. 39): “Na formação permanente dos professores/as, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Diante do exposto, adota-se uma abordagem qualitativa no processo investigativo e na análise das informações, como grupo de discussão: sugerimos uma conversa realista e franca através de perguntas simples com seis professoras dessa faixa etária para que as mesmas relatassem sem constrangimento o que sentem quais as dificuldades, seus próprios receios ao enfrentarem situações voltadas à sexualidade de suas crianças.

Acreditamos que o relato sincero das profissionais, pode ser um início do caminho a ser trilhado. Partindo da perspectiva em desvendar quais as dúvidas dessas professoras de Educação Infantil têm sobre sexualidade e infância, o objetivo desse trabalho é conhecer e identificar o que elas têm a dizer sobre suas convicções quanto à sexualidade e o contexto do qual se formaram. Intencionamos articular e debater sobre os impasses e as dificuldades, frente às situações vivenciadas por elas no contexto da Creche III e Pré Escola I.

Este artigo visa colaborar com os/as docentes que trabalham na faixa etária de três a quatro anos a refletirem sobre sua própria formação acadêmica, seus preconceitos e atitudes sobre a temática sexualidade e crianças.

## **2 METODOLOGIA**

O presente trabalho aborda a dificuldade e insegurança de algumas professoras ao se depararem no cotidiano escolar com temas que envolvem a sexualidade, inclusive na educação infantil, faixa etária compreendida dos seis meses aos cinco anos de idade.

Para tanto, buscamos promover um diálogo junto a estas profissionais no intuito de compreender como são trabalhadas as questões sexuais e como são orientados os casos específicos pela instituição de educação infantil.

Para isso, foram elaborados juntamente a seis professoras<sup>1</sup> de dois Centros de Educação Infantil, localizados em Blumenau, que tem uma condição social diferente e por apresentarem características relevantes para o artigo: o tempo de trabalho das entrevistadas com as crianças; o trabalho didático/pedagógico que é desenvolvido nas unidades escolares, a importância que os profissionais da educação veem a construção integral da criança (desenvolvem projetos sobre sustentabilidade, alimentação e participaram da feira de matemática: foram premiados com destaque na feira nacional) e a condição social: as crianças do CEI “A” em sua maioria são moradores da periferia (a sua maioria vive no assentamento); enquanto os do “B” moram num bairro bem localizado.

A faixa etária das crianças das quais as professoras em questão são responsáveis, variam entre três anos (Creche III) e quatro anos (pré I), escolhidas por serem turmas com mais autonomia e que trazem experiências com seus familiares também para o CEI, ou seja, é um ciclo de aprendizado tanto para a instituição quanto para a criança e família.

Utilizamos a abordagem de pesquisa qualitativa, com uma amostragem pequena de coleta de dados (seis entrevistadas que devolveram cinco questionários escritos), juntamente a grupos de reflexão abertos a participação, pois entendemos que através da troca de informações, com significados e valores, numa conversa informal, que viabilizamos para melhor expressarem-se, destituídas de suas amarras quanto à obrigatoriedade pedagógica.

Acerca da pesquisa escreve Minayo (1998, p. 105): “Na pesquisa qualitativa a interação entre pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial”. Para tanto, elaboramos um roteiro a ser seguido, com questões abertas (gravadas) e que deem total liberdade as entrevistadas nas suas respostas e também um feedback para os/as envolvidos/as a fim de fomentar o debate e promover a partir dos sentimentos e fragilidades dos que fazem a educação infantil, possibilidades de mudanças.

Quanto ao roteiro Minayo (1998, p. 99) explica: “Instrumento para orientar uma conversa com finalidade que é a entrevista, ele deve ser o facilitador de abertura, de ampliação e aprofundamento da comunicação”.

A fundamentação teórica partiu de pesquisas bibliográficas, complementada com informações das instituições, bem como os documentos que a Secretaria de Educação de Blumenau disponibiliza nos CEIS para os/as professoras realizarem seus planejamentos e estudos nas horas atividades.

<sup>1</sup> A pesquisa foi realizada exclusivamente com professoras do gênero feminino, pois nos dois Ceis, não há professores que trabalhem na educação infantil.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tratar de sexualidade das crianças seja ela em casa ou nas instituições de educação infantil ainda é um assunto que se mostra restrito. Constrangimentos, rótulos, invisibilidade são os fatores predominantes nestas situações.

200

Percebe-se que ainda é forte no inconsciente coletivo a ideia de que a sexualidade só aparece na juventude, quando os hormônios “estão em alta, o comportamento sexual vai aflorando”, juntamente a outras transformações que ocorrem nesta fase. Até então, as crianças comumente são separadas classificatoriamente: em casa pelos pais quando já tem estabelecido todo o percurso de sua vida sendo ela menino ou menina e na educação infantil, com brinquedos e brincadeiras separadas por gênero. Para Barreto, Araújo e Pereira fica explicitada esta condição: “Desde que nascemos somos educados/as para conviver em sociedade, porém de maneira distinta, caso sejamos menino ou menina”. (2009, p. 48).

A Educação Infantil desempenha papel fundamental ao desenvolvimento da criança de zero a cinco anos juntamente com a família: a relação entre os dois segmentos faz parte da base de construção para a formação da criança.

Ela é considerada primeira etapa da educação, com momentos de intensa manifestação de carinho, práticas pedagógicas, cuidados e direcionamentos para contribuição do surgimento de um sujeito integrado. Desta forma, é preciso que o/a professor/a conheça claramente sobre a concepção de criança, suas fases de desenvolvimento e características específicas. Trazemos Paro a fim de elucidar este pensamento:

“Significa que ele vai-se tornando mais humano (histórico) à medida que desenvolve suas potencialidades, que a sua natureza vai acrescentando cultura, pela apropriação de conhecimentos, informações, valores, crenças, habilidades artísticas etc.” (PARO 2008, p. 25).

Porém, este papel que deveria ser de complementação, tem muitas vezes a função de substituto: por trabalhar com crianças tão pequenas, que passam quase doze horas nos Centros de Educação Infantil, os olhares para a instituição e professores/as são de “cuidadores/as” ou “tios/as”. Segundo Faria e Palhares, (2005, p. 103):

“A educação infantil integra a educação básica juntamente com o ensino fundamental e médio. Ou seja, por lei, a educação infantil é um nível de ensino e isto traz consequências para o perfil do profissional que atua neste campo”.

Não é raro, manifestações de professores/as que lutam por reconhecimento e melhores condições de trabalho. A afirmação acima é vital quando conversamos com as professoras na entrevista e percebemos que o não reconhecimento da sua importância como alguém capacitado, afeta sua autoestima e conseqüentemente sua postura no trabalho.

A relação entre pais e professores/as deve ser de reconhecimento e complementação das suas funções. Segundo a fala de uma das professoras:

“Os pais acham que as professoras são unicamente responsáveis pelas crianças, suas roupas, seu banho, sua comida, sua troca de fralda... chegam e perguntam se comeram e dormiram, mas nunca quais foram às atividades que fizemos hoje. Acham que sou babá e me chamam de tia. Isso é revoltante!”. (J. Professora da creche III).

Relatos como este estão espalhados em entrevistas, reportagens e conversas: eles/as sabem de sua importância, estudam, fazem cursos, mas quando estão trabalhando pouco daquilo que aprenderam, parece ser de fato utilizado.

Este é o ponto que entrelaçamos nossa pesquisa com o pequeno relato acima, ou seja, o conhecimento científico dá espaço ao senso comum. E a sexualidade não pode ser abordada por este prisma; de pais, de professores/as, de gestores/as. Torna-se necessário que a sexualidade seja amplamente discutida, refletida e entendido nos seus aspectos e em todas as fases da educação.

A grande questão é que, na educação infantil, tanto os pais quanto os/as educadores/as ainda não percebem a sexualidade como algo a ser trabalhado e o não o fazer pode acarretar problemas futuros como relata: Vitiello (1997, p.36):

“A omissão e a negação da existência da sexualidade na infância deixa que este aspecto do conhecimento humano se desenvolva sem condições de vigilância de suas condições, podendo ocorrer desvios e intercorrência que permanece na vida adulta”.

Falar de sexualidade requer abolir preconceitos, refletir sobre atitudes. No desenvolvimento das crianças de três a quatro anos os questionamentos trazidos por elas, serão baseados mais em gêneros (menino não usa cabelo comprido, por exemplo) e nas manifestações sexuais (beijo na boca, masturbação). Essas situações que mechem com nossos conceitos mais íntimos:

“Quando eu vi, os dois lá no canto da parede com seus genitais a mostra se esfregando fiquei paralisada, a única coisa que pensei foi: e agora?” (M. professora creche III).

Isso nos fez refletir com Nunes e Silva:

“Tratar de sexualidade na escola requer o alicerce de uma concepção científica e humanista de sexualidade, superando o senso comum, [...] entre as dificuldades abordadas pelos professores [...], na questão sexualidade, a maioria aponta a ausência de fundamentos científicos na análise de comportamentos, baseando-se sempre em elementos mais conservadores e tradicionais de uma cultura repressiva e negativista do sexo e suas dimensões reforçadas pela família, pela religião e pela própria escola.” (Nunes e Silva, 2000, p. 74).

Esse tipo de observação nos convence que a insegurança do/a professor/a ao lidar com a situação, parte da falta de conhecimento sobre sexualidade infantil. Ter acesso a material didático sobre o tema, palestra, reflexões, contato com outros/as profissionais especializados em formações dadas pela prefeitura de Blumenau, é necessário e primordial para um/a professor/a bem informado e capacitado.

Em julho de 2015 a Câmara de Vereadores de Blumenau, aprovou o Plano Municipal de Educação das vinte e quatro emendas e duas subemendas foram aprovadas, porém as emendas sobre ideologias de gênero foram rejeitadas, após manifestações e conflitos no espaço da votação. A notícia foi veiculada no Jornal de Santa Catarina on-line (2015):

“Entre as emendas rejeitadas estão os textos que tratam sobre a ideologia de gênero. Alterações em duas subemendas e uma emenda agora proíbem a inclusão das expressões “ideologia de gênero” e “orientação de gênero” em todos os documentos da educação e, em especial, nas diretrizes curriculares e em documentos complementares ao Plano Municipal de Educação. A proibição também se aplica à distribuição e confecção de material na rede pública de ensino que tenha como referência a orientação das políticas de gênero, ideologia de gênero, orientação de gênero”.

Essa notícia representa o quanto temos que esclarecer debater, refletir, entender e trabalhar a sexualidade, o discurso de gênero e toda sua amplitude.

Quando a sociedade tem a visão deturpada aos assuntos ligados a gênero e diversidade é quase impossível à aceitação da uma lei a ser vigorada no âmbito escolar. Um por exemplo, dado por uma professora na entrevista nos permite perceber como o assunto é tratado:

“Estou na rede municipal há cinco anos e todo ano tem formação para os professores. Formações que acontecem há pelo menos uns dez anos.... Não tem uma formação sobre sexualidade por exemplo. Ah, esse ano teve uma sobre inclusão e começaram a falar sobre sexualidade, porque agora temos que nos preparar para lidar com diversas formações familiares... foi horrível. Pois começaram a falar sobre homossexualidade e teve aqueles comentários sabe? (...) Daí tu já vê, se a gente não sabe lidar com situações entre adultos, no meio de pessoas formadas, com estudo, imagina quando acontece com crianças”.  
(F. professora do Pré I).

Nunes e Silva afirmam (2000, p. 106): “Toda educação sexual implica uma reeducação da própria sexualidade. Só transmitimos com segurança aqueles conceitos e valores que nos convencem”. A educação sexual deve ser compreendida como natural e amparar-se em documentos legais, leituras, vídeos e conversas pode sanar e agregar conhecimento.

Em Blumenau temos “As Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica de Blumenau”. Este documento foi elaborado de forma democrática, com a participação de educadores, professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, gestores/as escolares, equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e Universidade Regional de Blumenau – FURB.

No planejamento diário os/as professores/as dos CEIS da cidade, norteiam suas tarefas e constroem suas atividades a partir dele. Temas como sociedade, cultura, oralidade, texto, natureza, som, identidade entre outros e suas respectivas características são detalhas a partir de zero a dois anos - dois a três anos - três a cinco anos. Somente no quadro de três a cinco anos aparece em conceito:

Gênero com o objetivo: descrever diferenças e semelhanças entre seus pares, para reconhecerem suas características físicas, sociais, culturais e de singularidade. Possibilidades metodológicas: Pesquisa em várias fontes: livros, internet, entrevistas, sobre as diferenças físicas entre meninos e meninas, e diferenças sociais entre homens e mulheres. (Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica de Blumenau, 2012 p.100).

Isto exemplifica os olhares que temos sobre o ensino na educação infantil: questões sobre sexualidade são praticamente nulas e questões de gêneros (tradicionais) são repassadas a partir dos três anos, enfatizando a diferença histórica entre homens e mulheres, excluindo qualquer coisa que seja diferente a isso.

Porém o RECNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) salienta: “A compreensão da sexualidade como um processo amplo, cultural e inerente ao desenvolvimento das crianças pode auxiliar o professor diante das ações exploratórias das crianças ou das perguntas que fazem a respeito do tema”. (1998, p.19).

Também os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1995) nos trazem informações pertinentes a Orientação Sexual, Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Estudos Econômicos, como temas transversais. As entrevistadas relataram que tem acesso a esses documentos e usam para sua prática diária, porém se detêm a outros aspectos do desenvolvimento infantil e não nas questões de sexualidade e de gênero. Como relata outra professora:

“(…) A situação do professor é difícil: mandam no papel o que a gente vai ter que trabalhar, olha só essa discussão toda de gênero, que confusão. E daí o que acontece: o pai e a mãe que são religiosos, evangélicos, já vieram questionar a gente. Claro, porque quem responde é o professor sempre. (…). Nem a gente sabe direito o que vai falar”. (N. Professora Pré I.)

Os/as professores/as não devem ser meros/as reprodutores/as de conhecimento e sim entender o papel da sexualidade e seus contornos no desenvolvimento da criança, para desta forma, obter confiança nas atitudes e conversas quando for questionada pelos pais. Com as entrevistas realizadas, foi constatado que as professoras não tiveram cursos de aperfeiçoamento sobre o tema e sua formação sobre sexualidade foi quase inexistente.

Há na fala dessas profissionais o receio de conversar com os pais e “serem mal interpretadas”. Das seis professoras, todas elas preferem não falar e não trabalhar a sexualidade. Porém, reconhecem que isso se dá por não se sentirem seguras e acham necessárias formações para melhorar sua prática profissional.

Pensamos que para uma mudança na educação infantil, há de se estender um diálogo permanente com pais, gestores/as e professores/as, que visem uma formação adequada, a quebra de preconceitos e incertezas.

A superação da “barreira” agora encontrada pela falta de conhecimento e medo deve ser compreendida como um degrau para o respeito e o desenvolvimento não só das crianças, mas sim, de todos que se beneficiarão com as quebras de padrões estabelecidos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo identificar como as professoras da Educação Infantil entre três e quatro da Rede Municipal de Blumenau sentem-se quando o assunto é a sexualidade neste espaço educacional. Posteriormente as análises dos questionários aplicados e conversas, o resultado obtido foi que as professoras não se sentem seguras e tem receio ao trabalhar ou falar de sexualidade no ambiente da educação infantil.

Durante o período compreendido da pesquisa, evidenciamos muitos conflitos e dificuldades: se por um lado acreditam ser a sexualidade parte inerente ao desenvolvimento da criança; não veem razão para que, atividades ou o tema seja, discutido nos Centros de Educação Infantil.

Expressou-se em muitos momentos a falta de conhecimento científico tanto na grade curricular do curso de licenciatura ou em cursos oferecidos pela prefeitura. Não entender e compreender a sexualidade gera o desconforto e a inoperância do/a professor/a: sem ação ele não conduz as situações vivenciadas de maneira apropriada, dificultando o processo natural da sexualidade da criança, o entendimento dos pais e o seu próprio.

As intervenções por parte dos/as professores/as são superficiais ou inexistentes; é como se o assunto ocorresse de forma velada: tirar o foco da criança, repassar para a direção e esta encaminhar para a psicóloga ou nada fazer.

Os Centros de Educação Infantil, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação devem organizar materiais didáticos e palestras para fomentar e agregar conhecimentos a temática, visando o aperfeiçoamento do/a professor/a e consequentemente estende-los as famílias para propiciar uma prática que seja reflexiva e intencional.

Professores/as bem preparados e qualificados enfrentam os preconceitos de maneira segura e são aptos a repassar conhecimento com profundidade teórica, sem dogmas e moralismos, necessários neste caso. Ampliar as visões a cerca da sexualidade, entendendo cada momento, cada família que está se formando

na sociedade, é contribuir para a qualidade de ensino, para a desmitificação de tabus e o desenvolvimento saudável das nossas crianças.

Sugerimos as professoras participantes do questionário alguns filmes e livros utilizados também neste trabalho; para promover debates entre seus pares e suas respectivas instituições, ampliando as possibilidades para juntas optarem qual a melhor forma de conduzirem o que lhes foi apresentado. Consideramos ser este o primeiro passo para instigar cada professora a pensar além do que carrega dentro de si, o senso comum que normalmente todos partilham.

Acreditamos que a partir deste trabalho, atingimos a meta que pretendíamos: trazer a fala das professoras de educação Infantil quando o assunto é sexualidade. Revelamos a real situação que passam quando o tema se faz presente nos CEIs e conseqüentemente o quanto precisamos caminhar para construir uma visão de educação sexual para além dos preconceitos.

Esperamos que muitas outras pesquisas sejam realizadas sobre a sexualidade na educação infantil, pois é na infância que contribuimos para a formação de um ser integral livre de amarras e intolerâncias. Assim, com este artigo, não é nossa intenção esgotar o assunto, mas pretender instigar muitas outras pesquisas. Há muito que agregar; compartilhar e descobrir.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, A; ARAÚLO, L; PEREIRA, M.E (orgs.). Caderno de 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.

BAZÍLIO, L.C; KRAMER, S. Infância, Educação E Direitos Humanos. 4ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BLUMENAU. Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica. v.1. Secretaria Municipal de educação; Prefeitura de Blumenau/SEMED. 2012.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Convívio Social e Ética; Orientação Sexual e Meio Ambiente. Brasília, 1995.

FARIA A.L. G de; PALHARES, M.S (orgs). Educação Infantil Pós LDB: Rumos e Desafios. 5ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Madalena. Educa a Dor. 1ª Ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 39ª Ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2009.

GUEBERT, M.C.C. A Identidade e Autonomia em crianças de 0 a 5 anos: Abordagem sistêmica. Curitiba: Pró-Infantil editora, 2008.

JORNAL DE SANTA CATARINA, 2015 Câmara de Vereadores de Blumenau aprova Plano Nacional de Educação. 09/07/2015. Página consultada em 29/12/2015. Disponível em:

<http://jornaldesantacatarina.clicrbs.com.br/sc/geral/noticia/2015/07/camara-de-veredores-de-blumenau-aprova-plano-municipal-de-educacao-4798762.html>

MINAYO, Maria. C. de S. O Desafio do Conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde. 5ª Ed. São Paulo: Editora Hucitec Ltda., 1992.

NUNES, C; SILVA, E. A Educação Sexual da criança: Polêmicas do nosso Tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ORRÚ, SILVIA E. A educação para todos e a formação de professores In: Temas Interdisciplinares na Educação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

PARO, V. A educação como exercício de Poder: Crítica ao senso comum em educação. 2ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

VIGOTSKI, L.S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2007.

VITIELLO, N. Sexualidade: Quem educa o educador: um manual para jovens, pais e educadores. São Paulo: Iglu, 1997.

## **SOBRE AS AUTORAS**

### **Amanda Werner**

Formada em Pedagogia na Faculdade de Tecnologia e Negócios Carlos Drummond de Andrade/SP. Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Uniasselvi-Leonardo da Vinci. Pós-Graduada em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal do Paraná-UFPR Litoral. E-mail: mandaviola13@yahoo.com.br

### **Magda Tânia Martins da Silva**

Formada em Pedagogia - UEM Universidade Estadual de Maringá Especialista em Educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental. Especialista em Gestão Educacional - Instituto Razão Social. Email: magda21martins@gmail.com